

Schriewer, Jürgen

**Pädagogik - ein deutsches Syndrom? Universitäre  
Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich**

*Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 359-389*



Quellenangabe/ Reference:

Schriewer, Jürgen: Pädagogik - ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 359-389 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142606 - DOI: 10.25656/01:14260

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142606>

<https://doi.org/10.25656/01:14260>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 3 – Juni 1983

## I. Essay

- HORST RUMPF                      Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den  
Schulkörper und die ästhetische Erziehung 333

## II. Thema: Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft

- HEINZ-ELMAR TENORTH            Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der  
Theorie 347
- JÜRGEN SCHRIEWER              Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Er-  
ziehungswissenschaft im deutsch-französischen Ver-  
gleich 359

## III. Thema: Frühkindliche Erziehung

- RUDOLF PETTINGER/  
RITA SÜSSMUTH                  Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA.  
Ein Versuch ihrer Evaluation 491
- E. KUNO BELLER/MARITA  
STAHNKE/HAJO J. LAEWEN        Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Be-  
richt 407
- HANS BERTRAM                  Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für  
einen kritischen Realismus in der Familienpolitik 417

## IV. Diskussion

- KARLHEINZ FINGERLE/  
ADOLF KELL                      Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fak-  
ten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der  
Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes 435

## V. Besprechungen

- WOLFGANG SCHEIBE              WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 453
- ROLF HUSCHKE-RHEIN          JÜRGEN OELKERS/BIJAN ADL-AMINI (Hrsg.): Pädago-  
gik, Bildung und Wissenschaft 456

LUDWIG LIEGLE

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES  
DES LANDES NW (Hrsg.): Bericht der Landesregierung  
über die Situation des Kindes in Nordrhein-Westfalen –  
Landes-Kinder-Bericht 459

HANS BERTRAM

JACQUES DOMZELOT: Die Ordnung der Familie 461

GABRIELE GLOGER-  
TIPPELT/RUDI TIPPELT

WOLFGANG EDELSTEIN/MONIKA KELLER (Hrsg.): Per-  
spektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung  
des sozialen Verstehens 465

SYBILLE REINHARDT

HERBERT GUDJOUS/GERD-BODO REINERT (Hrsg.):  
Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersön-  
lichkeit 470

## VI. Dokumentation

Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1982 475

Pädagogische Neuerscheinungen 495

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*

Der Beitrag geht von der These aus, daß die immer neuen Krisen der Erziehungswissenschaft ihre theoretische Ursache darin haben, daß die Erziehungswissenschaft (in Deutschland) zwar praxisbezogenes Wissen programmatisch intendiert, daß aber – schon aufgrund der akzeptierten universitär-institutionellen Normen – die strukturellen Beschränkungen und Risiken „praktischer Wissenschaft“ bisher nicht akzeptiert wurden. Möglichkeit und Argumentationstypik praxisbezogener „Reflexion“ werden dann am Beispiel systemtheoretischer Arbeiten (LUHMANN/SCHORR) und in einem Vergleich mit der geisteswissenschaftlichen „Besinnung“ analysiert. Systematische Fragen der Relationierung von Handlungswissen und Forschungswissen, Hinweise auf epistemologische Schwächen der Systemtheorie und auf Desiderata erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung stehen am Schluß dieses Beitrages zur Wissenssystematik pädagogischen Denkens.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich*

Die Einlagerung erziehungswissenschaftlich-pädagogischen (wie auch soziologischen) Denkens in Nationalkulturen (TENBRUCK) einschließlich ihrer Implikationen für Theoriestruktur, Themenwahl, Institutionalisierung und soziale Funktionen wissenschaftlicher Pädagogik ist eine historische Tatsache, die bislang zwar in unterschiedlichen thematischen Kontexten punktuell notiert, doch weniger im historischen Zusammenhang aufgearbeitet und erst recht nicht systematisch-vergleichend für die Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht worden ist. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag den im deutsch-französischen Vergleich beobachtbaren unterschiedlichen paradigmatischen Ausprägungen universitärer Erziehungswissenschaft nach und sucht in theoriegeleiteten Erklärungsskizzen Bedingungen ihrer Institutionalisierung sowie funktionale Äquivalente ihrer wissenschaftsförmigen Ausgrenzung zur universitären Disziplin herauszuarbeiten. Dabei geht es zugleich darum, diese Befunde an jüngere Ansätze der wissenschaftssoziologischen und -theoretischen Selbstreflexion deutscher Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR, TENORTH) anschließbar zu machen.

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA und ein Versuch ihrer Evaluation*

Entgegen der in der Bundesrepublik weitverbreiteten Auffassung, die amerikanischen kompensatorischen Frühförderungsprogramme (meist unter dem Namen „Head Start“ bekannt) hätten sich als ineffektiv erwiesen und seien gescheitert, werden hier anhand der zumeist langfristigen Evaluationsforschung eindrucksvolle Ergebnisse der Förderung von Kindern aufgezeigt. Der Beitrag stellt zunächst die verschiedenen Programme in ihren Grundstrukturen dar, um dann auf deren Ergebnisse (Intelligenzentwicklung, Schulreife, Sprachförderung, Sozialverhalten, Auswirkungen auf Eltern und Geschwister) einzuge-

hen. Weiterhin werden die Ergebnisse im Hinblick auf einige wichtige Merkmale diskutiert. Abschließend wird erörtert, welche Erfahrungen auf deutsche Verhältnisse anwendbar und übertragbar scheinen.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht*

In Berliner Krippen wurde ein Fortbildungsmodell für Kleinstkindpädagogik durchgeführt und seine Wirkung auf Betreuerverhalten und Entwicklung der Kinder empirisch ausgewertet. Die Verfasser berichten über zentrale Komponenten des Modells und über einzelne Untersuchungsschritte. Die Veränderungen im Erziehverhalten waren allgemein bei den Betreuern der Interventionsgruppe signifikant größer als bei den Betreuern der Kontrollgruppe, aber sie waren in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich groß. Die Wirkung auf die Entwicklung der Kinder war gleichmäßiger: in jedem der sieben Entwicklungsbereiche wiesen die Kinder in der Interventionsgruppe signifikant mehr Fortschritte auf als die der Kontrollgruppe. Diese Wirkung war im zweiten Lebensjahr größer als im ersten.

HANS BERTRAM: *Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für einen kritischen Realismus in der Familienpolitik*

Familienpolitische und familienpädagogische Maßnahmen werden in der Regel durch zwei alternative Positionen begründet. Zum einen wird davon ausgegangen, daß Mängel familiärer Sozialisation weitgehend auf die ökonomischen Entwicklungen innerhalb von Gesellschaften zurückzuführen sind und die Erziehungsschwierigkeit der Familie daher am ehesten durch ökonomische Unterstützungen gestärkt werden kann. In der anderen Position werden Erziehungsmängel der Familie weitgehend auf gesellschaftliche Veränderungen und Defizite innerhalb der Familie zurückgeführt. Solche Mängel und Defizite können daher nur durch pädagogische Interventionen innerhalb der Familie behoben werden. Grenzen und Gefahren beider Ansätze werden vor dem Hintergrund historischer und möglicher zukünftiger Entwicklungen in diesen Bereichen diskutiert und es wird der Versuch unternommen, auf der Basis eines kritischen Realismus einige Alternativpositionen zu den beiden vorgenannten Positionen zu entwickeln.

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes.*

Das Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes über die Nichtigkeit einiger Paragraphen des Hessischen Gesetzes über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe basiert auf Argumenten und Begründungen, die aus juristischer und pädagogischer Sicht problematisch sind. Um mit Bezug auf wesentliche, im Urteil angesprochene Problembereiche einige Zusammenhänge zwischen juristischen und pädagogischen/bildungspolitischen Sachverhalten klären und Grenzüberschreitungen der Juristen markieren zu können, werden die juristischen Bezüge kurz erläutert und mit einschlägigen Befunden erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und aus der bildungspolitischen Diskussion konfrontiert. Abschließend wird auf bildungspolitische Konsequenzen hingewiesen, die sich aus dem Urteil ergeben bzw. ziehen lassen.

# Contents and Abstracts

## Essay

HORST RUMPF: Under Control and Ruined by Neglect. On Using the Body in Sport, Controlling it in School, and Aesthetic Education

## Topic: Booming Theories in Pedagogics

HEINZ-ELMAR TENORTH: *The Crises of Theoreticians are not Crises of Theory* . . . . 347

The article begins with the hypothesis that the constant crises of pedagogics have their theoretical foundation in the fact that, according to its program, pedagogics (in Germany) intends to convey knowledge based on practice while the structural restrictions and risks of practical science have not yet been accepted because of conventional university and institutional norms. The possibility and types of arguments available through reflection based on practical experience are analyzed using investigations on the theory of the system (LUHMANN/SCHORR) as an example and in comparison with hermeneutic/humanistic introspection. Pedagogic/practical thought is not up-to-date. This is worked out, as well as the contexts in which it is open to criticism. Systematic questions about relating knowledge through action and knowledge from research, reference to epistemological weaknesses of the theory of the system and to desiderata in forming pedagogic theory conclude this article on the systematics of knowledge in pedagogic thought.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pedagogics – A German Condition? University Pedagogics as Compared in Germany and France* . . . . . 359

The embedment of educational/pedagogic as well as sociological thought in national cultures (TENBRUCK), including its implications for the structure of theories, choice of themes, institutionalization, and social functions of academic pedagogics, is a historic fact and characteristic at least in tradition. As yet, it has been mentioned at points in different thematic contexts, but it has been developed much less in historic contexts, and it certainly has not born fruit for consideration in pedagogics itself as the subject of a systematic comparison. On the basis of this state of affairs, the author follows up different paradigmatic characteristics of university pedagogics as compared in Germany and France and tries to work out conditions of its institutionalization as well as functional equivalents of its academic expansion to a university discipline. At the same time, the author tries to connect these findings to recent trends in sociological and theoretical considerations in German pedagogics (LUHMANN/SCHORR/TENORTH).

## Topic: Early Childhood Education

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Compensative Educational Programs for Disadvantaged Preschool Children in the U.S.A.* . . . . . 391

Contrary to the widespread opinion in West Germany that these programs have proven ineffective and failed, this article uses the findings of mostly long-term evaluation and research to present the impressive results of American programs that help compensate learning deficiencies in disadvantaged preschool children (usually known as "Head Start"). The article depicts the basic structure of various programs and subsequently goes into the results of these programs (development of intelligence, readiness for school, promotion of linguistic capabilities, social behaviour, effects on parents and brothers and sisters). The results are further discussed regarding a few important characteristics of the programs such as group program vs. home visitation program, open vs. structured program, duration and intensity of the program, age of the children when starting the program, and qualifications of the teaching personnel. In conclusion, the authors examine which aspects of this experience can be transferred and applied to German conditions.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *The Berlin Day-Care Project: An Empirical Report* . . . . . 407

A model for advanced training in infant pedagogics was implemented in Berlin day-care centres, and its effect on the behaviour of the day-care workers and on the development of the children was empirically evaluated. The authors describe central components of the model, and the way they conducted their investigation. The changes in teacher behaviour were in general significantly greater among the day-care workers in the test group than among those in the control group, but they differed considerably in various areas. The effect on the children's development was more regular: the children of the test group showed significantly greater progress in each of the seven areas of development than did those of the control group. The effect was greater among the two-year-olds than among the one-year-olds.

HANS BERTRAM: *Family or Bureaucracy? A Plea for Critical Realism in Family Policies* . . . 417

Political and pedagogic measures for families are usually based on two different suppositions. The Third Report on Families, for example, begins with the assumption that shortcomings in the socialization of families are for the most part due to economic developments within societies and that the difficulty in educating can therefore be soonest eased through economic support of families. The other assumption claims educational shortcomings in families are for the most part due to social changes and deficits within the family. Such shortcomings and deficits can therefore only be remedied by pedagogic intervention within the family. The limits and dangers of both positions are discussed against the background of historical and possible future developments in these areas. An attempt is made to develop alternatives to both positions on the basis of critical realism.

## Discussion

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Legal Rulings on Pedagogic Norms and Facts* . 435

The ruling of Hesse state court on the nullity of several paragraphs of Hesse state law pertaining to the reorganization of the upper secondary stage at grammar schools (gymnasiale Oberstufe) is based on reasons and arguments that are problematic from a legal and pedagogic point of view. The legal references are briefly explained and compared with pertinent findings from pedagogic research and the political discussion on education so that several connections between the legal and pedagogic/political state of affairs can be clarified, and so that transgressions on the part of the judges can be pointed out. Lastly, the political consequences to education arising from the ruling are indicated.

Book Reviews . . . . . 453

Doctoral Dissertations in Education Completed in 1982 at West German, Austrian, and Swiss Universities . . . . . 475

New Books . . . . . 495

## Vorschau Heft 4/83:

In Heft 4 werden Beiträge zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erscheinen.



## Pädagogik – ein deutsches Syndrom?

### *Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich\**

#### *1. Grundlagenvergewisserung und Kontingenzerfahrung*

Verstreute Anmerkungen oder substantiierte Hinweise auf die besondere Bedeutung deutscher Pädagogik im Rahmen deutscher Erziehungs-, Wissenschafts- und Kulturgeschichte sowie auf ihre spezifische epistemologische Gestalt in Anknüpfung an dezidiert (bildungs-)philosophische Positionen und Traditionen finden sich sowohl in ihrer disziplinären Selbstreflexion (z. B. FLITNER 1966, S. 11; vgl. auch MOLLENHAUER 1970, S. 65) als auch in ihrer Fremdwahrnehmung von außen (so z. B. schon BREAL 1882a, S. 51; neuerdings HEARNDEN 1976, S. 20ff.). Gleichwohl sind sie an keiner Stelle systematisch aufgegriffen und für die Grundlagenreflexion deutscher Pädagogik in methodischer Weise fruchtbar gemacht worden. Zwar böte sich der internationale Vergleich als ein auch in diesem Fall unentbehrlicher Zugang an. Doch hat Vergleichende Erziehungswissenschaft, aufgrund anderer thematischer Prioritäten (vgl. SCHRIEWER 1982a), dieses Thema weitgehend hintangestellt. So gibt es, sieht man ab von dokumentierenden Berichten und Textsammlungen ohne wissenschaftsgeschichtlich-analytischen Anspruch (z. B. BÖHM/D'ARCAIS 1980) oder von Annäherungen an die Thematik über die vergleichende Unterrichts- und Curriculumforschung (vgl. HÖRNER/WATERKAMP 1981; TABACHNIK/POPKIEWITZ/SZEKELY 1981) bzw. die Aufarbeitung divergierender innerdeutscher Wissenschaftsentwicklungen (z. B. LANGEWELLPOTT 1973), bislang keine vergleichende Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft.

Als Ansätze in dieser Richtung verstehen sich, parallel zu neueren länderbezogenen Fallstudien (vgl. OELKERS 1982), die hier in noch durchaus skizzenhafter Form vorgelegten Studien. Indem sie der jeweils dominanten Typik wissenschaftlicher Pädagogik in Deutschland und Frankreich nachgehen, soll es, analog den Intentionen einer vergleichenden Philosophiegeschichte (COPLESTON 1980), zunächst darum gehen, gegenüber dogmatischen Verfestigungen erziehungswissenschaftlicher Grundlagenreflexion eine der basalen Erkenntnisleistungen des internationalen Vergleichs anzubahnen: die Ermöglichung von Kontrast- und Kontingenzerfahrungen, die Destruktion soziozentrischer Selbstverständlichkeiten, das „Abrücken vom Mittelpunktendenken“ (PIAGET). Zu diesem Zweck werden in einem ersten Analyseschritt (Kap. 2) die in Deutschland und Frankreich signifikant unterschiedlichen Traditionen und Paradigmen universitärer Erziehungswissenschaft in der gebotenen Kürze und dabei unvermeidlichen raffenden Stilisierung gegenübergestellt. Die daran anschließenden, im impliziten Vergleich vor allem auf den französischen Fall zentrierten Erklärungsskizzen (Kap. 3 und 4) versuchen dann, die herausgearbeiteten Befunde in einen genetischen und strukturellen Erklärungszusam-

---

\* Überarbeitete und erweiterte Fassung einer Vorlage zum Symposium 17 des 8. Kongresses der DGfE in Regensburg, März 1982. Vgl. den Bericht von diesem Symposium im 18. Beiheft (1983) der Z.f.Päd., das den Kongreß dokumentiert. – Die französischen Zitate wurden von mir ins Deutsche übersetzt.

menhang zu stellen und entsprechend zu vertiefen. Unter selektiver Nutzung generalisierbarer Interpretationsangebote, vorzugsweise der für einen Vergleich hinreichend abstrakten Kategorien von LUHMANN/SCHORR (1979), sollen sie den Rückbezug von ermittelten Daten und Zusammenhängen auf die Wissenschaftlichkeitsproblematik der Erziehungswissenschaft anbahnen helfen (Kap. 5).

Dabei geht es vor allem auch um die für die Grundlagenreflexion deutscher Erziehungswissenschaft wichtige Frage, in welchem Ausmaß die spezifisch komplexe Gestalt und die massive institutionelle Etablierung wissenschaftlicher Pädagogik in Deutschland (a) als *unwiederholbar-irreduzibles „deutsches Syndrom“* zu gelten haben, als die einzelwissenschaftliche Brechung etwa des sozialgeschichtlich-politischen Theorems vom „deutschen Sonderweg“<sup>1</sup>, oder (b) relativiert werden können zur *vergleichend erklärbaren Variante* der im Prozeß funktionaler Differenzierung moderner Gesellschaften in jedem Fall sachstrukturell aufgenötigten Reflexionserfordernisse<sup>2</sup>.

## 2. Sozialwissenschaftliche Empirie versus geisteswissenschaftliche Hermeneutik

Als pragmatisch nützlicher und heuristisch fruchtbarer Ausgangspunkt für die vergleichende Gegenüberstellung der dominanten Typik universitärer Erziehungswissenschaft in Deutschland und Frankreich sollen im folgenden die jeweiligen Selbstdarstellungen dienen, die für Deutschland ALFRED PETZELT und für Frankreich MAURICE DEBESSE auf dem ersten internationalen Kongreß für Universitätspädagogik in Gent 1953 vorgetragen haben (PLANCKE/VERBIST 1954)<sup>3</sup>. Zum einen bieten sie ein gedrängtes Konzentrat des jeweiligen Selbstverständnisses von Erziehungswissenschaft, das in beiden Ländern bis in die Expansionsphasen der 60er Jahre hinein weitgehend unangefochtene Gültigkeit beanspruchen durfte (vgl. für Deutschland MÜLLER/TENORTH 1979, für Frankreich KARADY 1981), das ungeachtet seiner dann einsetzenden Brechungen und Differenzierungen auch darüber hinaus nachwirkte (vgl. MIALARET 1978 und SCHEUERL 1978) und dessen Dokumentierung sich somit leicht chronologisch nach rück- und vorwärts noch weiter ausziehen läßt. Zum anderen bieten sich beide Exposés aufgrund ihrer thematischen Anlage geradezu dazu an, nach übergreifenden Vergleichsgesichtspunkten gebündelt und aufeinander bezogen zu werden.

1 Vgl. in dieser Richtung z. B. DAHRENDORFS (1972, S. 165 ff.) Kritik eines gerade durch HUMBOLDT und DILTHEY repräsentierten spezifisch „deutschen [i. e. spekulativ-anti-experimentellen, dabei Autoritäten stützenden und Kritik unterbindenden] Begriffs der Wissenschaft“. Zur geschichtswissenschaftlichen Diskussion um den deutschen „Sonderweg“ vgl. neuerdings BLACKBOURN/ELEY 1980.

2 In diesem Sinne etwa BOUGLE (1937) mit der auf Human- und Sozialwissenschaften generell gemünzten Vermutung ihrer in Ländern alter Wissenschaftstradition je spezifischen Prägung. Analog die in heuristischer Absicht formulierten Thesen TIRYAKIANS (1971, S. 2 ff.) und TENBRUCKS (1979, S. 74 ff.) von der „Einlagerung des soziologischen Denkens in Nationalkulturen“.

3 Mit der Beschränkung auf „Universitätspädagogik“ folgten die Organisatoren des Kongresses bewußt der wissenschaftssoziologisch plausiblen – und in empirischen Fallstudien (wie z. B. CLARK 1973) belegten – Annahme, daß die Herausbildung und Konsolidierung der disziplinären Identität einer Wissenschaft an ihre Institutionalisierung in Universitäten gebunden ist (VERHEYEN in: PLANCKE/VERBIST 1954, S. 76).

## 2.1. Das wissenschaftstheoretische Basisverständnis

Deutsche Pädagogik hat ihre Abkunft aus der Philosophie nie dementiert, hat vielmehr ihre Nähe zur Philosophie in der Regel als ein zentrales Bestimmungsmoment ihres disziplinären Selbstverständnisses betont. Dessen bekannte und für die Disziplin zeitweilig in hohem Maße konsensfähige Kennzeichnung durch die FLITNERSche Begriffstrias „philosophisch-hermeneutisch-pragmatisch“ (FLITNER 1966) reflektiert diese philosophische Grundorientierung ebenso wie – in besonders prononcierter Zuspitzung – die durch PETZELT (1954, S. 163f.) vorgetragene Bestimmung der Pädagogik als einer auf den „Sinn des Pädagogischen“ abzielenden „philosophischen Prinzipienwissenschaft“.

Umso schärfer hebt sich – wie von allen drei Bestimmungsgliedern der FLITNERSchen Formel – so vor allem von dieser philosophischen Ausrichtung deutscher Pädagogik das von DEBESSE formulierte Selbstverständnis französischer Erziehungswissenschaft ab. Sie versteht sich vielmehr dezidiert als eine ebenso von normativer Erziehungsphilosophie wie von überkommener Erziehungslehre distinkte, an den empirischen Human- und Sozialwissenschaften orientierte Erfahrungswissenschaft. Als solche entsteht sie in ihrer ersten Institutionalisierungsphase um die Jahrhundertwende zwar auch im Zuge disziplinärer Ausdifferenzierung aus der Philosophie, vollzieht jedoch in ihren dominierenden Repräsentanten EMILE DURKHEIM und ALFRED BINET die bewußte Trennung von der Philosophie wie von der Tradition philosophisch, religiös oder politisch inspirierter pädagogischer Handlungslehren, vollzieht zugleich die ebenso bewußte Anlehnung an den Methodenkanon der Soziologie bzw. der Psychologie und hält diese sozialwissenschaftliche bzw. psychologische Ausrichtung, wissenschafts- und institutionengeschichtlich dokumentier- und erklärbar, bis in die Gegenwart durch.

Im Gegensatz zu der für deutsche Pädagogik geläufigen Abwehr von „Psychologismus“ oder „Soziologismus“ (so auch PETZELT 1954, S. 160) rückt für französische Erziehungswissenschaft, verstärkt seit der Zwischenkriegszeit, insbesondere die Psychologie – in Gestalt von Kinder- und Entwicklungspsychologie – zur wichtigsten Teilkomponente des zunehmend nur noch im Plural als „*sciences de l'éducation*“ konzipierten Wissenschaftsgebietes auf (DEBESSE 1954, S. 133ff.); statt Revierabgrenzung also dezidiert sozial- und humanwissenschaftliche Öffnung: „Es geht nicht darum, uns allem, was nicht zu unserem Gebiet gehört, aggressiv zu widersetzen, sondern im Gegenteil darum, alle Kommunikationskanäle herzustellen, die uns dabei behilflich sind uns auf das wissenschaftliche Niveau der anderen Disziplinen zu erheben“ (MIALARET 1976b, S. 29).

Statt philosophischer Relativierung des „sogenannten ‚Empirischen‘ an der Pädagogik“ (PETZELT 1954, S. 159), formuliert in einer der raunenden Varianten des „Jargons der Eigentlichkeit“<sup>4</sup>, dominiert das Bemühen um methodisch kontrollierten Erfahrungszugang über Beobachtung und Experiment (DEBESSE 1954, S. 130f.). Statt in der Nachfolge von DILTHEYS Trias von „Erleben – Ausdruck – Verstehen“ konstituiert sich diese Erziehungswissenschaft im Umkreis von DURKHEIMS „Regeln der Erklärung und Beweisführung“ und von CLAUDE BERNARDS Methodologie der Erfahrungswissenschaft (aufschlußreich BUYSE 1935, *Préface*). Statt auf hermeneutische Ausdeutung der Manifestationen des „Lebens“ lautet ihr Programm auf objektivierende Kausal- und Wirkungsanalyse der Erziehung als einer echten „sozialen Tatsache“, statt auf *érudition* auf *science*

4 „Das Ich ist nicht empirisch, sondern Möglichkeit des Vollzugs von Empirischem. Es ist Tatsache als Tatsächlichkeit, dialogisch mit dem Du verbunden. Es objektiviert selbst, darf daher nicht wie ein Objekt behandelt werden“ (PETZELT 1954, S. 159f.).

(vgl. DURKHEIM 1915/1975, S. 114). In dieser Tradition unterstreicht DEBESSE (1954, S. 131) kontrastreich die Verpflichtung französischer Erziehungswissenschaft auf *expérience*, auf die objektivierenden Forschungsmethoden der empirischen Humanwissenschaften, bei korrespondierender Distanzierung von bloßer *érudition*, von humanistisch motivierter historisch-philologischer Gelehrsamkeit<sup>5</sup>, während umgekehrt PETZELT (1954, S. 159) auf die in der deutschen Tradition vollzogene Fortbildung der historischen Hermeneutik zur spezifischen Denk- und Argumentationsfigur der „Historisch-systematischen Methode“<sup>6</sup> verweist, indem er dem „Geschichtlichen der Pädagogik“ einen hervorragenden Platz zuerkennt und „alle geschichtliche Mannigfaltigkeit in den Dienst der systematischen Fragen gestellt“ sieht.

Mit dem insofern – ungeachtet aller thematisch-methodologischen Umschichtungen – weitgehend gewahrten Traditions- und Kontinuitätsbewußtsein deutscher Pädagogik kontrastiert der klare Bruch französischer Erziehungswissenschaft mit den als „vorwissenschaftlich“ eingestuft historischen Ideenbeständen (vgl. PLANCHARD 1967, S. 25); mit der insbesondere von deutscher Pädagogik bewahrten Kontinuität bildungsphilosophischer Reflexion – von HERDER bis MOLLENHAUER (so MOLLENHAUER 1970, S. 65) von HUMBOLDT bis BLANKERTZ (vgl. SCHRIEWER 1975), von HEGEL bis HEYDORN (vgl. BENNER u. a. 1982) – kontrastiert die Abdrängung der Erziehungsphilosophie in Frankreich in eine Position am Rande des erziehungswissenschaftlichen Spektrums (vgl. unten 2.2); mit dem zentralen Stellenwert bildungstheoretisch fundierter Didaktik innerhalb deutscher Pädagogik – PETZELTS (1954, S. 164) „Grundfragen der Pädagogik nach Lehrgut und Kultur“ – kontrastiert ihr Fehlen im Rahmen universitärer Erziehungswissenschaft in Frankreich (DEBESSE 1954, S. 133f.; für die gegenwärtige Situation vgl. z. B. das Stichwort „Didaktik“ in GROOTHOFF/STALLMANN 1971 und MIALARET 1979).

## 2.2. Autonomie und Integration

Trotz aller Nähe zur Philosophie wollte freilich auch deutsche Pädagogik nicht deren „bloßes Anhängsel“ sein (PETZELT 1954, S. 161). Vielmehr suchte sie in einer spannungs- und beziehungsreichen „Zwischenwelt“ (FLITNER 1966, S. 23) zwischen Empirie und Sinnggebung, zwischen Wissenschaften und Philosophie ihre nach jeder Seite hin begründungsbedürftige „Autonomie“ als „eigenständige“ Disziplin besonderen Gepräges zu behaupten und gleichzeitig gegen Übergriffe und Überschneidungen seitens anderer

5 Zur lang anhaltenden Baisse der Historischen Pädagogik in Frankreich nach einem Höhepunkt vor allem politisch motivierter Erziehungsgeschichtsschreibung im ausgehenden 19. Jahrhundert und zur beeindruckenden Neubelebung der Historiographie der Erziehung seit den 60er Jahren weniger im Rahmen der Erziehungswissenschaft als vielmehr der Sozialgeschichte und Soziologie vgl. die informationsreiche Übersicht von KARADY (1979). Eine Summe dieser vornehmlich von der Annales-Schule inspirierten sozialhistorischen Erziehungsforschung zieht die monumentale „*Histoire générale de l'Enseignement et de l'Education en France*“ (PARIAS 1981). Die für deutsche „Geschichte der Pädagogik“ kennzeichnende Gattung theorie- oder problemgeschichtlicher Untersuchungen, häufig verknüpft mit der Intention transhistorischer Legitimation, „Traditionalisierung“ oder Sinnstiftung (vgl. SCHRIEWER 1975 und TENORTH 1976), ist demgegenüber in Frankreich nicht nur in weitaus geringerem Umfang vertreten, sondern dann auch eine Domäne vorzugsweise von Philosophen (vgl. CASPARD 1981).

6 Das für die deutsche Tradition wichtige Reflexionsthema der Relation des Historischen und Systematischen in der Pädagogik sei, so in einer persönlichen Mitteilung M. TOURNIER vom französischen STAATSWINSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (I.N.R.P.) mit Bezug auf BÖHM/SCHRIEWER (1975), „zu spezifisch deutsch, um den Versuch zu unternehmen ..., französische Leser dafür zu interessieren“.

Disziplinen abzugrenzen. Erhebliche Anteile verfügbarer Denkkapazität und Literaturproduktion waren der Bearbeitung dieses Meta-Problems gewidmet: „Mit bedrängender Sorge kümmert man sich um den Eigenwert der Pädagogik überhaupt ..., um ihren logischen Ort innerhalb der Geltung überhaupt, d. h. um ihr Verhältnis zu allen anderen Wissenschaften und Geltungsgebieten“ (PETZELT 1954, S. 159).

Für französische Erziehungswissenschaft hingegen besitzen derartige Autonomie- und Abgrenzungsprobleme einen wesentlich untergeordneten Stellenwert. Vielmehr werden Offenheit gegenüber allen anderen Human- und Sozialwissenschaften und Vielfalt in der thematisch-methodischen Nutzung ihrer Erkenntnisleistungen und Erklärungsangebote grundsätzlich positiv konnotiert: DEBESSE kennt keine „durch lastende Traditionen eingeengte“ und quer durch die unterschiedlichen Institutionen einheitlich vertretene disziplinäre Matrix des Faches, sondern lediglich das pluridisziplinäre Spektrum „der vielfältigen Disziplinen der Erziehungswissenschaften“, unter ihnen die besonders herausgehobene Kinder- und Entwicklungspsychologie. Spätestens damit aber erweist sich die bisherige Rede von „französischer Erziehungswissenschaft“ als pragmatisch eingeführte Etikettierung aus deutscher Perspektive. In der französischen Terminologie setzte sich nach uneinheitlich tastenden Anfängen (*science de l'éducation* bei DURKHEIM, *pédagogie expérimentale* bei BINET, *science pédagogique* bei CELLERIER) der bewußt Pluralismus signalisierende Pluralis „*sciences de l'éducation*/Erziehungswissenschaften“ durch (wie er hier im folgenden dann auch durchgängig verwendet wird). Diese heutige Bezeichnung ist weder zufällig noch Reverenz vor – ohnehin schmalen – Traditionen. Implizit verweist sie, durch ministerielle Festschreibung für Fach-, Lehrstuhl- und Studiengangsbezeichnung seit 1967 offiziell sanktioniert, auf ein durch wissenschaftshistorische Argumentation gestütztes Programm (DOTTRENS/MIALARET 1969, S. 38; MIALARET 1976a, S. 3).

Danach gelten als „Erziehungswissenschaften ... die Gesamtheit der Disziplinen, die die Existenz-, Funktions- und Entwicklungsbedingungen von Erziehungssituationen und Erziehungstatsachen untersuchen“ (ebd., S. 32). Analog definiert LEON (1974, S. 88) als „Erziehungswissenschaften ... die Gesamtheit der Forschungsperspektiven, die unterschiedliche Disziplinen, vornehmlich die Humanwissenschaften, zur Analyse der Komponenten einer erzieherischen Situation und zur Erforschung der Bedingungen, Verfahrensweisen und Wirkungen des erzieherischen Handelns beisteuern“. Die französischen „Erziehungswissenschaften“ verstehen sich m. a. W., und das verstärkt seit der Expansionsphase der späten 60er Jahre, als pluridisziplinäre Bündelung aller thematisch auf den Gegenstandsbereich Erziehung bezogenen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. FILLOUX 1971, S. 10). Sie konstituieren gerade kein „in sich geschlossenes und nur aus eigenen Ressourcen lebendes Wissenschaftsgebiet“, sondern eine prinzipiell offene, damit prinzipiell erweiterungsfähige, „*famille scientifique*“ (MIALARET 1976a, S. 87), das „vielleicht vollkommenste Beispiel wissenschaftlicher Pluridisziplinarität“ (JUIF/DOVERO 1972, S. 44). Ihr maßgebliches Abgrenzungskriterium ist weder ein Kanon zulässiger Denk- und Reflexionsformen, noch eine spezifisch „pädagogische Fragestellung“, weder ein zentrierender „pädagogischer Grundgedankengang“ (FLITNER 1976), noch die wertende Bezugnahme auf ein Pädagogisch-Eigentliches, sondern allein die inhaltlich-thematische Bezugnahme auf den in sich hochkomplex strukturierten, folglich nur durch weit ausholende interdisziplinäre Forschung überhaupt erschließbaren Gegenstandsbereich „Erziehung“ (MIALARET 1976a, S. 86).

Einen systematisierenden Katalog dieses pluridisziplinären Fächers von Erziehungswissenschaften gibt MIALARET (1976a, S. 44 ff.; alternative Aufzählungen bei JUIF/DOVERO 1972, S. 43 ff. und AVANZINI 1976, S. 68 ff.), indem er sie nach unterschiedlichem Analyse-Niveau, Handlungsbezug und Methodenzugang in drei Gruppen bündelt:

(a) Disziplinen, die die allgemeinen und raumzeitlich spezifizierten Bedingungen von Erziehung untersuchen, d. h. die vorzugsweise auf der Makro-Ebene ansetzenden „grundlegenden“ Erziehungs-

wissenschaften: Historiographie der Erziehung, Soziologie der Erziehung, Demographie der Erziehung, Bildungsökonomie und Vergleichende Erziehungswissenschaft;

(b) Disziplinen, die das erzieherische Verhältnis bzw. die erzieherische Handlung im engeren Sinne thematisieren, die dabei, auf der Mikro-Ebene ansetzend, der Handlungspraxis thematisch näher stehen und in dieser Konkretion von der ersten Gruppe daher auch als „pädagogische Wissenschaften/sciences pédagogiques“ abgehoben werden können: Physiologie der Erziehung, Psychologie der Erziehung, Sozial- und Gruppenpsychologie, Kommunikationswissenschaften, Fachdidaktiken und Lehrplantheorie, Erziehungs- und Unterrichtstechnologie, Dozimologie (d. h. Prüfungs- und Evaluationswissenschaft);

(c) Reflexions- und entwicklungsbezogene Disziplinen: Bildungsplanung und Erziehungsphilosophie.

Die damit auch der Erziehungsphilosophie angewiesene Position innerhalb des Fächers von Erziehungswissenschaften ist freilich umstritten (CORMIER 1973, II, S. 319f.).

Gehört sie für die einen um der notwendigen Behandlung von Ziel- und Normproblemen willen – auch auf Kosten epistemologischer Unschärfen – zum Gesamtfeld der Erziehungswissenschaften dazu, so wird sie von anderen „aus Respekt vor der Bedeutung der Begriffe und der Klarheit des Gedankens“ aus dem Bereich erfahrungswissenschaftlicher Erziehungswissenschaften ausgegrenzt und der Philosophie zugewiesen, auch um den Preis des damit eingehandelten Verzichts auf einen übergreifenden Begriff für die Gesamtheit pädagogischen Wissens (z. B. AVANZINI 1976; JUIF/DOVERO 1972, S. 30ff.). Andererseits entspricht die wissenschaftssystematische Zuordnung der Erziehungsphilosophie zur Philosophie dem Selbstverständnis und der disziplinären Verankerung derer, die sie betreiben: „Erziehungsphilosophie ist weder Pädagogik noch Kinderpsychologie. Sie ist ein Zweig der Philosophie“ (REBOUL 1976, S. 5; vgl. auch HUBERT 1956; LEVEQUE/BEST 1969). In jedem Fall aber ist ihr Anteil an der Gesamtheit der auf Erziehung gerichteten wissenschaftlichen Forschungs- und Denktivitäten bescheiden<sup>7</sup> und zudem durch spezifische begriffliche Zweideutigkeiten belastet. In einem im Französischen geläufigen umgangssprachlich weit gefaßten Sinn von Philosophie rangieren unter „Erziehungsphilosophie“ auch nach Anspruch und Reichweite durchaus heterogene Argumentationsstrukturen, wie sie weiter unten unter den Stichworten „Reflexion“ und „Pädagogik der Verwaltung“ noch einmal aufzugreifen sind: sozialpolitisch motivierte Reformreflexionen und -entwürfe (z. B. LEGRAND 1981) sowie wertbestimmt-handlungsorientierende Auslegungen des französischen Bildungssystems, seiner dominanten Entwicklungslinien, ideellen Bestimmungsfaktoren und offenen Gestaltungsprobleme (exemplarisch DELVOLLE 1932; BIANCHERI 1972). Die von solcher „Philosophie des französischen Erziehungs[Bildungs]systems“ (BIANCHERI 1972) unterscheidbaren Reflexionsbemühungen mit akademisch-philosophischem Argumentations- und Rationalitätsanspruch sind demgegenüber zahlenmäßig sehr gering und – schon aufgrund ihres Entstehungsrahmens – nicht repräsentativ für den Diskussionskontext französischer Erziehungswissenschaften<sup>8</sup>.

7 Das Verzeichnis universitärer wie außeruniversitärer Erziehungsforschungsinstitutionen in Frankreich nennt für 1980 nur zwei schwerpunktmäßig der Erziehungsphilosophie gewidmete Zentren (neben 17 für erfahrungswissenschaftliche Erziehungsforschung, zehn für Erziehungspsychologie, acht für Erziehungssoziologie, sieben für Bildungsökonomie, fünf für Erziehungstechnologie usw.), beide im Rahmen philosophischer Fachbereiche (Universität Paris I und Straßburg II), davon nur in einem Fall unter Mitwirkung eines Erziehungswissenschaftlers (CDSH/INRP 1981). – Die erziehungswissenschaftlichen Bibliographien von JUIF/DOVERO (1968) und VAN QUANG (1974) widmen, bei einem Gesamtumfang von jeweils rund 300 Seiten, jeweils fünf Seiten der Erziehungsphilosophie im weitesten Sinne. Bei genauerer Prüfung reduzieren sich die dort genannten Titel noch einmal um mindestens die Hälfte.

8 Das gilt auch für RENE HUBERT und seinen bekannten, ins Deutsche übersetzten „Grundriß der allgemeinen Pädagogik“ (1956). Aufschlußreich an dieser deutschen Übersetzung ist die daran beobachtbare Wirksamkeit von Präferenzhierarchien, die die selektive Rezeption dessen begünstigen, was den jeweils eigenen Auffassungskategorien, Verständnishorizonten oder intellektuellen Orientierungen immer schon entgegenkommt bzw. was die vorgebliche Universalität der eigenen

Diese Position der Erziehungsphilosophie hat dann ihrerseits Implikationen für ihre potentielle Leistungsfähigkeit hinsichtlich der aus der szientifisch-interdisziplinären Auffächerung der Erziehungswissenschaften erwachsenden Integrationsprobleme. Denn infolge ihrer Ausdifferenzierung aus einem ganzen Spektrum von Human- und Sozialwissenschaften unterliegen die einzelnen Erziehungswissenschaften einer nachwirkenden Abhängigkeit von ihren Mutterdisziplinen hinsichtlich ihres Wissenschaftsverständnisses, ihrer Forschungsmethoden, ihrer jeweiligen Forschungsperspektiven, Konzeptualisierungen und theoretischen Systematisierungsversuche sowie der impliziten Steuerung der Themenwahl (MIALARET 1976a, S. 85 u. 1976b; MARMOZ 1978). Diese Abhängigkeit stellt aber – zumal angesichts der zusätzlichen Auffächerung der Sozialwissenschaften selbst in heterogene Paradigmen – für die Erziehungswissenschaften ein in zunehmendem Maße perzipiertes Integrationsproblem dar: ein Problem der theoretisch-systematischen Verknüpfung disparater, „mosaikartig zersplitterter“ Wissensbestände und konkurrierender Deutungen (JUIF/DOVERO 1972, S. 23; MARMOZ 1978, S. 106ff.; AVANZINI 1981, S. 515f.) ebenso wie ein Problem ihrer konsistenten Vertretung in der Lehre (BERGER et al. 1976). Dieses Problem stellt sich damit nicht unähnlich den auch deutscher Pädagogik/Erziehungswissenschaft nach ihrem „Ausgang“ aus philosophisch-geisteswissenschaftlicher Tradition (DAHMER/KLAFKI) und korrespondierender sozialwissenschaftlich-„realistischer Wendung“ (ROTH) sich stellenden Integrationsproblemen (vgl. HERRMANN 1982). SCHEUERLS diesbezügliche Situationsanalyse (1975, S. 15f.; vgl. FLITNER 1976) wäre *mutatis mutandis* ohne weiteres auch auf die französische Szenerie zu übersetzen<sup>9</sup>.

Signifikant unterschiedlich aber ist wiederum die Art und Weise, in der man, in Konsequenz der jeweiligen Wissenschaftstradition, mit diesem aus Empirisierung, Spezialisierung und sozialwissenschaftlicher Interdisziplinarisierung zwangsläufig entstehenden Problem umgeht. Begegnet deutsche Pädagogik dem Integrationsproblem vorzugsweise im Rekurs auf ihre disziplinäre wie ihre bildungsphilosophische Theorietradition – dies freilich in unterschiedlichen Varianten: von traditional-affirmativ (FLITNER 1976) bis wissenschaftstheoretisch-kritisch (TENORTH 1983) –, so fehlen den französischen Erziehungswissenschaften die diesbezüglichen Prämissen. Ihre disziplinären Traditionen sind dafür nicht tragfähig; denn anders als die deutsche Pädagogik besitzen sie keine Erinnerung an eine „Verlorene Einheit“ (so der Untertitel von LENZEN 1982) und begreifen sich weniger aus Traditionsbezügen denn als mutigen Aufbruch zu neuen Ufern (DOTTRENS/MIALARET 1969, S. 38). Zudem hat es eine ähnlich elaborierte und kontinuierliche

---

Position zu bestätigen scheint (vgl. zu analogen Selektionen der internationalen Berichterstattung in den Frühformen Vergleichender Erziehungswissenschaft ZYMEK 1975). Insofern war ganz offensichtlich die Rezeption HUBERTS in Deutschland durch seine Nähe zum philosophisch-pragmatischen Theorietypus deutscher Pädagogik veranlaßt, wohingegen die meisten erziehungswissenschaftlichen – wie übrigens auch soziologischen – Arbeiten DURKHEIMS erst im Laufe des letzten Jahrzehnts ins Deutsche übersetzt wurden. Analoges berichtet OELKERS (1982, S. 460) zur Rezeptionsgeschichte der angelsächsischen analytischen Erziehungsphilosophie in Deutschland: „eine nennenswerte Rezeption (fand – trotz einiger Übersetzungen –) nicht statt, weil es kein intellektuelles Umfeld gab, das darauf eingerichtet gewesen wäre“. Unter diesem Aspekt dürfte die jüngere FREINET-Rezeption in Deutschland aufschlußreicher für die theoretischen Präferenzen deutscher Pädagogik sein als zur intellektuellen Erschließung französischer Erziehungswissenschaft beitragen.

9 „Pädagogik – früher einmal eine einheitliche philosophische Subdisziplin – ist damit auf dem Wege, sich in ein multidisziplinäres Sammelbecken addierbarer Einzelfragen angewandter Wissenschaften zu verwandeln, die nur noch darin miteinander etwas zu tun haben, daß sie sich allesamt näher oder entfernter mit Aspekten des Heranwachsens, der Sozialisation und der Verhaltensbeeinflussung beschäftigen“ (SCHEUERL 1975, S. 15f.). – *Deutsche Erziehungswissenschaft unterwegs zu französischen Verhältnissen?*

bildungsphilosophische Tradition wie in Deutschland (einschließlich ihrer inflationären und mystifizierenden Derivativen) in Frankreich nicht gegeben<sup>10</sup>.

So erwarten französische Erziehungswissenschaftler die Bewältigung des weitgehend offenen theoretisch-systematischen Integrationsproblems einschließlich der damit verknüpften Implikationen für die Konsolidierung der disziplinären Identität des Fachgebietes<sup>11</sup> von einem bislang mehr programmatisch behaupteten denn faktisch eingelösten Fortschritt von äußerlich-additiver Multidisziplinarität (*pluridisciplinarité externe*) zu einer vom Gegenstand her zentrierten vertieften Interdisziplinarität (*pluridisciplinarité interne*), zu einer Simultankomplexität der Erziehungswissenschaften untereinander (MARMOZ 1978, S. 110), zu einer – in Anlehnung an PIAGET formulierten – „höheren transdisziplinären Stufe“ der theoretischen Integration (AVANZINI 1981, S. 515). Sie „konstituiert den Schlußstein für die Einheit und Autonomie der Erziehungswissenschaften und bezieht sich dabei [als ihr theoretisches Korrelat] auf das, was wir als Bedingungs-komplexität von Erziehungssituationen aufzuzeigen versucht haben“ (MIALARET 1976a, S. 88). Eine solche – mit relativem Optimismus erhoffte – Lösung des Integrationsproblems verbleibt damit aber noch immer auf der Ebene von Wissenschaft. Lösungsangebote im Rahmen der Erziehungsphilosophie hingegen (z.B. LEVEQUE/BEST 1969), die ihrerseits nicht minder programmatische Züge tragen, bleiben philosophische Angebote.

### 2.3. Erziehungswissenschaft und Handlungspraxis

Die bislang aufgezeigten paradigmatischen Unterschiede zwischen deutscher „Universitätspädagogik“ und französischen „Erziehungswissenschaften“ erstrecken sich auch auf das dritte Bestimmungsstück der FLITNERSchen Formel von der Pädagogik als „philosophisch-hermeneutisch-pragmatischer“ Disziplin. Gegenüber dem auch von PETZELT (1954, S. 158f.) „ausdrücklich“ unterstrichenen pragmatischen Charakter deutscher Pädagogik – „Pädagogik wird als Verhältnis zwischen Theorie und Praxis festgehalten“ (sic!) – kann DEBESSE (1954, S. 141f.) dieses Verhältnis zunächst nur als ein grundsätzlich

10 Zur nationalspezifisch bedingten „Soziogenese“ des Zivilisations-Begriffs in Frankreich, des Kultur- und Bildungs-Begriffs in Deutschland, jeweils in Relation zum unterschiedlichen Prozeß der Emanzipation des Bürgertums in beiden Ländern, vgl. die vergleichenden sozialgeschichtlich-semanticen Analysen von ELIAS (1978, S. 1–64); zur inhaltlichen Differenz historisch wirksam gewordener Bildungs-Traditionen in Frankreich und Deutschland vgl. die Anmerkungen bei HORNER (1978).

11 Aufschlußreich für das offene Integrationsproblem ist der von 1969 bis 1978 von DEBESSE und MIALARET herausgegebene „*Traité des sciences pédagogiques*“, die repräsentativste Selbstdarstellung der neueren Erziehungswissenschaften in Frankreich. Während die dickleibigen Einzelbände 2 bis 8 jeweils einzelnen Teildisziplinen oder Handlungsfeldern gewidmet sind (Bd. 2: Geschichte des Erziehungsdenkens, 536 S.; Bd. 3: Vergleichende Erziehungswissenschaft, 441 S.; Bd. 4/5: Psychologie der Erziehung, 251 und 386 S.; Bd. 6: Soziologie der Erziehung, 438 S.; Bd. 7: Lehrerrolle und Lehrerbildung, 454 S.; Bd. 8: Erwachsenen- und Weiterbildung, 452 S.), enthält der schmale 1. Band (206 S.) keine das Gesamtwerk verklammernde theoretische Perspektive oder integrierende Systematik, sondern bietet unter dem Verlegenheitstitel „*Introduction*“ eine Skizze zur Institutionalisierung und Gegenwartssituation französischer Erziehungswissenschaften (DOTTRENS/MIALARET 1969, ca. 60 S.), einen von zwei Fachphilosophen entwickelten Programmaufriß „Für eine Philosophie der Erziehung“ (LEVEQUE/BEST 1969, 40 S.) und einen Abriß empirischer Forschungsmethoden von MIALARET (ca. 80 S.).



schwieriges, immer erneuter Ausponderierung bedürftiges Vermittlungsproblem zwischen objektivierender zweckneutraler Forschung (*recherche désintéressée*) und erzieherischer Handlungspraxis, zwischen der „reinen Theoriearbeit“ der Erziehungswissenschaft und ihren sozialen Funktionen festhalten.

Der Gedanke, den „methodischen Bau“ einer Disziplin von ihren „sozialen Funktionen“ her zu konstruieren (FLITNER 1976, S. 4), wie es deutsche Pädagogik mit ihrem Programm von praktischer Wissenschaft als *réflexion engagée* verfolgte, war nicht nur aufgrund der für einen solchen Theorietypus dann immer auch konstitutiven Elemente von Normativität und Werthaltungen prägender Intentionalität den rationalistischen und szientifischen Traditionen des französischen Wissenschaftssystems fremd. Er war auch mit den im französischen staatlichen Bildungssystem nachwirkenden laizistischen Traditionen und dem darin angelegten Werteneutralismus nicht ohne weiteres vereinbar. Der Verknüpfung von Tatsachenforschung und „Sinnvergewisserung“ in der besonderen epistemologischen Konstruktion einer „Theorie von der Praxis für die Praxis“ steht mithin gegenüber die in der Regel durchgehaltene Unterscheidung von „Werturteilen“ als Domäne philosophischer Reflexion und „Tatsachenurteilen“ als Gebiet methodisch betriebener Wissenschaft (MIALARET 1977, S. 13; BUYSE 1964, S. 99), von „philosophischer Normativität“ und „wissenschaftlicher Positivität“ (AVANZINI 1975, S. 347 ff.; vgl. auch BLOCH 1968, S. 160 f.). Die für die deutsche Tradition geläufige Denkfigur einer „praktischen Theorie“ begegnet, wo sie dennoch formuliert wird, gerade aufgrund ihres – gegenüber cartesianischem Rationalismus sperrigen – „Mischstatus“ (AVANZINI 1975, S. 342; 1976, S. 20) nachsichtiger Skepsis bis kaum verhülltem Spott<sup>12</sup>. Umgekehrt sind aber auch die Grenzen dieser Erziehungswissenschaften – als Wissenschaften – klar bewußt: sie stehen in einer notwendigerweise asymmetrischen Beziehung zu ihrem Objektbereich, d. h. sie sind ihm, gerade aufgrund der Ausklammerung der philosophisch zu reflektierenden Zielfragen, nicht in der Gesamtheit seiner Dimensionen „ko-extensiv“, vielmehr im Sinne einer „konstitutionellen Enthaltensamkeit“ unvollständig und „lückenhaft“ (AVANZINI 1975, S. 347 ff.).

Realisierte sich der Praxisbezug philosophisch-pragmatischer Pädagogik vor allem über die Erzeugung bzw. Klärung einer ethisch reflektierten „pädagogischen Gesinnung“ und die Fundierung eines entsprechenden „Standortbewußtseins“ bei Hintanstellung alles „bloß Technischen“ (PETZELT 1954; FLITNER 1966, 1976), so realisiert sich der Praxisbezug französischer Erziehungswissenschaften nach dem rationalistisch-aufklärerischen Denkmodell der Umsetzung methodisch kontrollierten wissenschaftlichen Wissens in

12 Die von DURKHEIM für die Pädagogik (*pédagogie*) geprägte Formel einer „praktischen Theorie“, so DEBESSE (1976, S. 71), „hat, aus zwei mehr oder weniger kontradiktorischen Wörtern gebildet, in Ermangelung von Klarheit so doch zumindest das Verdienst der Kürze. Die Definition von RENE HUBERT hingegen bläht sich auf, um möglichst alles zu umschließen: ‚Man muß also das Ganze der Pädagogik als ein Gebäude mit mehreren Stockwerken ansehen, von denen das eine sie mit der Wissenschaft verbindet, das nächste mit der Moral oder der praktischen Philosophie, das dritte mit den Techniken und das letzte mit der künstlerischen Schöpfung. Von daher gesehen ist keine ausschließliche Bestimmung auf sie anwendbar: Sie ist Wissenschaft und praktische Reflexion, Technik und Kunst zugleich‘ (HUBERT 1956, S. 23). Was für schöne Dinge in diesem einzigen Wort, vier Etagen hoch und ebenso zweideutig wie hoch“.

Aufklärung oder „Anwendung“ (DEBESSE 1954, S. 142), in Kritik oder Technologie<sup>13</sup>. D. h. für erzieherische Handlungspraxis wird erziehungswissenschaftliches Wissen einerseits bedeutsam über die Destruktion von Vorurteilen, ideologischen Annahmen und pädagogischen Illusionen; über die Relativierung und Dezentrierung des Denkens; über die Problematisierung verfestigter Praktiken und die Auflösung von Stereotypen; über das aus rationaler Aufklärung, Information und Analyse erwachsende Problembewußtsein als Auslöser entsprechender Verhaltensänderung; schließlich über die Qualifizierung des im Erziehungssystem tätigen Lehr-, Beratungs- und Verwaltungspersonals, und zwar vor allem auch im Sinne der Entwicklung einer wissenschaftsaffinen – „kritisch-experimentalwissenschaftlichen“ – Haltung des Praktikers als Basis selbsttätiger wissenschaftskonformer Analyse und Strukturierung seines Handlungsfeldes (FILLoux 1971; LEON 1974, und 1978). Praktisch relevant werden diese Erziehungswissenschaften andererseits über die Aufdeckung von Zusammenhängen, den Aufweis möglicher Handlungsketten/-modelle (in Funktion extern getroffener politischer oder philosophischer Wertentscheidungen) und ihrer wahrscheinlichen Folgen sowie über die Bereitstellung entscheidungsrelevanter Informationen für die Bildungspolitik (DEBESSE 1954; MIALARET 1976a, S. 103ff.). Immer aber bleibt dabei die Wahl zwischen Erziehungszielen und Handlungsmodellen als Reflexionsproblem der Philosophie als Entscheidungsproblem dem Handelnden selbst überlassen und überantwortet.

Neben „Aufklärung“ und „Anwendung“ steht aber noch ein zweites Denkmodell der Relationierung von Erziehungswissenschaft und erzieherischer Handlungspraxis. Es läuft über ein zwischen beiden Ebenen intermediäres Aussagesystem eigener Dignität, das in Gestalt problembezogen-handlungsleitender Reflexion Resultate von Forschung (der Erziehungswissenschaften) selektiv verwertet und in Verknüpfung mit kritischer Situationsanalyse, philosophischer Existenzdeutung und/oder politischer Programmatik auf gegebene Praxis hin auslegt.

Die explizite Distinktion dieser beiden Theorietypen und damit das Konzept eines – für die unterschiedlichen sozialen Handlungsfelder entsprechend zu spezifizierenden – dreistufigen Schachtelungsverhältnisses von „Kunst/Praxis – Reflexion/Technologie – Wissenschaft“ geht zurück auf wissenschaftsgeschichtliche und -theoretische Diskussionen in Frankreich um die Jahrhundertwende (vgl. insbes. ESPINAS 1897, 1901). Von DURKHEIM wurde es dann auf die Theorieprobleme der Erziehungswissenschaft übertragen und als Hierarchie von „praktischer Erziehungskunst – Pädagogik (*pédagogie*) – Erziehungswissenschaft (*science de l'éducation*)“ festgehalten (DURKHEIM 1911/1973).

Dabei liegt der Akzent auf der nach logisch-methodologischen und problemfunktionalen Gesichtspunkten vorgenommenen Unterscheidung zwischen „zwei so unterschiedlichen Arten der Theoriebildung“.

„Erziehungswissenschaft“ ist für DURKHEIM eine den allgemeinen Wahrheits- und Methodenansprüchen des Wissenschaftssystems unterstellte zweckfreie Erfahrungswissenschaft, deren grundsätzliche Berechtigung, auch wenn sie zu seiner Zeit erst in Ansätzen existiert, aus dem ubiquitär abgrenzbaren Gegenstandsbereich historisch-sozial unterschiedlich praktizierter Erziehung erwächst und deren

13 Vgl. die durch keine (bildungs-)philosophische Traditionen abgemilderte Metaphorik bei MIALARET (1976b, S. 28): „Das Bild des ‚Magisters‘ von einst muß ersetzt werden durch dasjenige des Erziehungsingenieurs (*ingénieur en éducation*) ... [mit] theoretischer wie praktischer, wissenschaftlicher wie technischer Kompetenz“.

theoretisch definierter Problemkatalog auf Bedingungs-, Funktions- und Wirkungsanalysen dieser Gattung von „soziologischen Tatbeständen“ bezogen ist.

Demgegenüber ist „Pädagogik“, als eine nicht den Kriterien der (Erfahrungs-) Wissenschaft unterstellte Reflexionstheorie, auf die praktischen Steuerungs- und Reformprobleme des Bildungssystems und der in ihm Handelnden bezogen. Aufgrund dieses anderen Problembezugs erhält sie ihren „Mischcharakter“ als „praktische Theorie“: zwar „Theorie“ und nicht eigentlich „Handlung“, doch nicht „wissenschaftliche“, sondern „handlungsanleitende“, zwischen Wissenschaft und Erziehungspraxis vermittelnde, „intermediäre“ Theorie (ebd. S. 79). Als solche stützt sie sich auf die Resultate der Wissenschaft und ist durch sie „kultivier-“ und „verfeiner-“bar; grundsätzlich aber kann sie nicht nach dem Muster einer angewandten Wissenschaft aus ihr deduziert werden wie etwa die angewandte aus der reinen Chemie. Vielmehr behauptet die Pädagogik aufgrund der prinzipiellen Lückenhaftigkeit – weil Unabschließbarkeit – von Wissenschaft wie in Anbetracht der strukturellen Asymmetrie zwischen wissenschaftlichen Einzeldisziplinen und sozialen Praxisfeldern ihre Selbständigkeit als qualitativ eigenständige Denkbewegung, wie sie aus den Selbstthematisierungen und -steuerungsimpulsen komplexer Gebilde immer schon hervorgeht und dann in Zeiten beschleunigten sozialen Wandels, fortschreitender Arbeitsteilung und zunehmender Individualisierung als unabdingbar auf Dauer gestellt wird (ebd., S. 82, 116, 122). „Pädagogik“ ist deshalb für DURKHEIM die über das prinzipiell unvollständige Wissen der Wissenschaft hinaussschießende, risikobereit in offene Zukünfte gebaute, in sich komplex strukturierte und insofern (im Unterschied zur Wissenschaft) methodologisch nur schwerlich kontrollierbare „Reflexion, die so systematisch wie möglich auf die Erziehungsangelegenheiten bezogen wird mit dem Ziel, ihre Entwicklung zu regeln“ (ebd., S. 81).

Diese von DURKHEIM eingeführte Distinktion repräsentiert, wenn auch nicht durch einlinig verfolgbare Traditionen kontiniert und terminologischen wie theoretischen Schwankungen unterworfen (vgl. z.B. ALPHANDERY 1933), gleichwohl eine auch für gegenwärtige pädagogische Semantik in Frankreich charakteristische und konsequenzenreiche Struktur (vgl. FILLOUX 1971; VIAL 1973). So kann sogar ein und derselbe Autor verantwortlich zeichnen sowohl für eine „Einführung in die Erziehungswissenschaften“ (im Sinne jenes oben bezeichneten multidisziplinären Spektrums human- und sozialwissenschaftlich-szientifischer Thematisierungen von Erziehung; MIALARET 1976a) wie auch für eine „Einführung in die Pädagogik“ (im Duktus der von philosophischen Bezugspunkten her argumentierenden und die „allgemeinen theoretischen Forschungen mit den realen Bedingungen erzieherischen Handelns“ verknüpfenden „Reflexion“; MIALARET 1977). „*Forschung*“ und „*Reflexion*“ sind mithin die jeweils entscheidenden Parameter für die beiden unterschiedlichen Theorietypen, die MARMOZ (1978, S. 106; analog LANGEVIN/WALLON 1964, S. 180), in breiter Sichtung des gegenwärtigen Diskussionsstandes und in deutlicher Anlehnung an das DURKHEIMSche Stufungsmodell, in eine hierarchische Beziehung zueinander setzt, um gerade damit das „spezifische“ Relationierungsproblem zwischen Wissenschaft und Handlungspraxis aufzulösen: Über „*Forschung*“ – als ihr charakteristisches Kennzeichen und den eigentlichen Ausweis ihrer Daseinsberechtigung (vgl. auch DEBEAUVAIS 1976, 25) – leisten die „Erziehungs-“ bzw. „pädagogischen Wissenschaften“ (gemäß der Unterscheidung in MIALARETS oben in Abschnitt 2.2 notierter Klassifikation) die „wissenschaftliche Fundierung“, „Erhellung“ oder „Revitalisierung“ der „Pädagogik“, die als „*Diskurs* über die Geschehnisse der Schule“<sup>14</sup> auf die mit „Schule“ bezeichnete erzieherische Praxis bezogen ist.

14 Zum Stellenwert von „Diskurs“ als semantischem Äquivalent für „Reflexion“ vgl. LEGENDRE, Staatssekretär für Berufsausbildung in der letzten Regierung z.Zt. des Staatspräsidenten GISCARD D'ESTAING, mit Bezug auf die Extrapolation bildungspolitisch relevanter Aussagen aus bildungsökonomischen und arbeitssoziologischen Qualifikationsforschungen: „Wenn die Schlußfolgerungen der Forschung im Ungewissen verbleiben, wird die vorgelegte Analyse ein „Diskurs““ (1981, S. 279).

Mit ihren Unterscheidungen von Theorietypen verweisen die Stufungsmodelle von „Wissenschaft – Reflexion – Kunst“ bzw. „Forschung – Diskurs – Praxis“ dann aber auch auf einen zur Konstituierung „Wissenschaftlicher Pädagogik“ in Deutschland gegenläufigen disziplinären Differenzierungsprozeß. Suchte die deutsche Pädagogik die Integration aller auf den Gegenstandsbereich „Erziehung“ beziehbaren Denk-Modi in einer in sich komplex strukturierten Gesamtheorie, die gleichzeitig „philosophisch“ (aber zugleich keine bloße Verlängerung der Philosophie auf die Erziehungsthematik hin), „wissenschaftlich“ (aber von „eigentlichen“ Wissenschaften abgegrenzt) und „pragmatisch“ (aber nicht „zur Erforschung bloßer Techniken ... herabsinkend“) sein sollte (FLITNER 1966), so implizierte umgekehrt die Institutionalisierung französischer Erziehungswissenschaft als „Wissenschaft“ zugleich die Ausdifferenzierung unterschiedlicher auf die Erziehungsthematik bezogener Aussagensysteme je nach ihrem logischen Status, Geltungsanspruch und Problembezug. Neben den universitären Disziplinen „Erziehungsphilosophie“ (im akademisch-strengen Sinne) und „Erziehungswissenschaften“ verblieb ein von ihnen inhaltlich angereicherter, fundierter oder „revitalisierter“, doch im Grunde parawissenschaftlich-reflexiver Theorietyp, der weiterhin unter dem traditionellen und vielfältig dehnbaren Terminus „*pédagogie*“ (erzieherische Handlungslehre, Reformreflexion, auch Technologie, abgekürzt und damit Mißverständnissen ausgesetzt: Pädagogik) rangiert. Über ihren epistemologischen Gehalt hinaus erhält diese Differenzierung ihre besondere und für die pädagogische Semantik in Frankreich insgesamt konsequenzenreiche Ausprägung durch die tendenziell damit deckungsgleiche unterschiedliche institutionelle Verankerung der den beiden Theorietypen jeweils zugrundeliegenden Reflexionsrollen. Sie symbolisiert deutlich die Divergenz der dabei maßgeblichen Systemreferenzen. Die *Erziehungswissenschaften* orientieren sich an den Kriterien – dem „systemspezifischen Medienelement ‚Wahrheit‘“ (LUHMANN/SCHORR 1979) – des *Wissenschaftssystems*: „Die Pädagogik in der Universität wird Wissenschaft, und diese Erziehungswissenschaft wird wie die Philologie oder die Geographie betrieben“ (ALPHANDERY 1933, S. 60); der damit eingehandelte „Bruch mit der Praxis bedeutet einen entscheidenden Schritt hin zur wissenschaftlichen Reife analog dem Weg, der seinerzeit für die Geschichte der Physik, der Chemie oder aller übrigen Grundlagendisziplinen kennzeichnend war“ (AVANZINI 1981, S. 516). Hingegen bleibt die *Pädagogik*, als wissenschaftsgestützter praxisbezogen reflektierender „Diskurs“ betrieben, „*Reflexion im Erziehungssystem*“ (LUHMANN/SCHORR 1979). Als „Pädagogik der Verwaltung“ wird diese über ihre Reflexionsrollen im Bildungssystem verankerte Reflexion im Kap. 4 noch weiter zu verfolgen sein.

## 2.4. Institutionalisierung und Ausbildungsfunktionen

Nicht minder diskrepant als die divergierenden Ausprägungen des Wissenschaftscharakters deutscher und französischer Erziehungswissenschaft sind schließlich der unterschiedliche Grad ihrer Institutionalisierung an Universitäten und die damit verbundenen Ausbildungsfunktionen. Konstatierte PETZELT (1954, S. 161) für den Berichtszeitraum ein „Aufblühen“ pädagogischer Forschung und die Einrichtung pädagogischer Lehrstühle und Seminare „fast an allen Universitäten“, so kann DEBESSE (1954, S. 136) für den gleichen Zeitpunkt nur drei Lehrstühle – zudem alle drei für *psychologie pédagogique* – benennen. Eine halbwegs kontinuierliche Tradition in der universitären Vertretung der Erziehungswissenschaft, sei es mit eigenen Lehrstühlen, sei es im Rahmen von Dozentu-

ren und/oder inner-universitären Ausweichinstitutionen (*Écoles* oder *Instituts d'Université*), von der ersten universitären Institutionalisierungsphase im ausgehenden 19. Jahrhundert an und über eine Jahrzehnte währende Karenzphase seit der Zwischenkriegszeit hinweg, können überhaupt nur zwei Universitäten aufweisen: die Universität Paris mit MARION, BUISSON, DURKHEIM, dann mit Unterbrechungen bzw. im Rahmen von Dozenturen fortgeführt durch THAMIN, MILLOT und COUSINET, von 1957 an DEBESSE, seit 1969 Erweiterung zum Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Paris V mit ISAMBERT-JAMATI, LE THANH KHOI, LEON und SNYDERS; die Universität Lyon mit THAMIN, CHABOT, BOURJADE, von 1945 an unter der Ägide der Psychologie fortgeführt durch MADINIER, HUSSON, GUILLAUMIN, seit 1970 AVANZINI. Bescheiden in deutscher Perspektive, verständlicher vor diesem Hintergrund nehmen sich die 1953 von DEBESSE angemeldeten Desiderate aus: einige Lehrstühle für Pädagogische Psychologie, „ergänzt durch einen oder mehrere Lehrstühle für Empirische Pädagogik (*pédagogie expérimentale*) ... Aber auch ... mindestens je einen Lehrstuhl für Erziehungsgeschichte und für Vergleichende Erziehungswissenschaft“ (1954, S. 140f.).

Der derart eingeforderte – von vielen dann geradezu als Neu-Institutionalisierung wahrgenommene – Ausbau universitärer Erziehungswissenschaft in Frankreich begann mit der 1967 vom Erziehungsministerium verfügten Genehmigung eines eigenen Studiengangs in „Erziehungswissenschaften“, der mit den geläufigen französischen Universitätsdiplomen abschließt: *Licence* nach drei, *Magister (Maîtrise)* nach vier, *Promotion (Doctorat de troisième cycle)* nach in der Regel sechs Jahren. Dieser Studiengang und damit ein geregelter Lehr- und Forschungsbetrieb in Erziehungswissenschaften wurden 1967 zunächst an drei Universitäten eingerichtet, 1970 an acht, seit 1978 an zehn Universitäten; nach zeitweilig (durch die letzte Regierung unter Staatspräsident GISCARD D'ESTAING) eingeleiteten drastischen Einschränkungen war er im Studienjahr 1982/83 an 14 Universitäten (von rund 70) vertreten. Für den gleichen Zeitpunkt (Winter 1982) zählt MARMOZ (1983) rund 150 Erziehungswissenschaftler an französischen Universitäten – mehr als doppelt so viel wie um die Mitte der 70er Jahre –, davon rund ein Viertel in Hochschullehrerpositionen. Die fragmentierte Vertretung vereinzelter erziehungswissenschaftlicher Studienanteile bzw. Forschungsschwerpunkte an einigen wenigen außeruniversitären Spezial- und Elitehochschulen oder Forschungsinstituten (wie etwa das medien-didaktische *Centre Audio-Visuel* an der *École Normale Supérieure* in Saint-Cloud oder die Ausbildung von Schul- und Berufsberatern im Rahmen des *Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle*) blieben, in Bestätigung jener für den Genter Kongreß von 1953 maßgeblichen wissenschaftssoziologischen Prämisse, für die Konsolidierung einer disziplinären Identität der Erziehungswissenschaften weithin irrelevant.

Auch diese Daten kontrastieren mithin in frappierender Weise nicht nur mit der alten Tradition der „Universitätspädagogik“ in Deutschland, sondern vor allem auch mit ihrer beeindruckenden quantitativen Expansion seit den 60er Jahren: Für 1976 errechnen MÜLLER/TENORTH (1979, S. 864) rund 1000 Erziehungswissenschaftler an mehr als 50 bundesdeutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (mit ihren an einzelnen Orten hoch ausdifferenzierten Fachbereichen) und 25 hochschulexternen Forschungsinstitutionen im Bereich der Bildungsforschung. Zu berücksichtigen sind dabei freilich auch die der Erziehungswissenschaft jeweils übertragenen Ausbildungsfunktionen. So fest das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium in Deutschland in den Prüfungsordnungen

für Lehrer aller Schulstufen und -arten verankert ist, so wenig ist dies für Frankreich der Fall. Das gilt sowohl für die Ausbildung der Gymnasiallehrer, die bis heute ihr fachwissenschaftliches Studium ohne erziehungswissenschaftliche Anteile absolvieren und deren an den universitären Studienabschluß anschließende praktische Ausbildungsphase gleichfalls nahezu ohne theoretisch-erziehungswissenschaftliche Komponente unmittelbar unter der Ägide der Schulverwaltung durchgeführt wird. Das gilt mittelbar aber auch für die Ausbildung der Primarschullehrer, weil sich das Lehrpersonal der Lehrerbildungsanstalten (*Ecoles Normales*) unmittelbar aus Gymnasiallehrern der einzelnen Unterrichtsfächer (für die Didaktiken) und der Philosophie (für Pädagogik und Pädagogische Psychologie) rekrutiert, die selber durch kein einschlägiges – erziehungswissenschaftliches – Studium für diese Aufgaben vorbereitet und ausgewiesen sind (vgl. TORAILLE 1974).

Der 1967 eingerichtete Studiengang in Erziehungswissenschaften schließlich ist, darin nicht unähnlich dem deutschen Diplompädagogik-Studiengang, ein Studiengang ohne gesicherte Berufsperspektiven im öffentlichen oder privaten Bereich. Die dabei leitenden Berufsbild-Planungen stammen nicht von Abnehmerseite, sondern sind stark von innererziehungswissenschaftlichen „Bedarfs“-Annahmen getönt (LEON 1971/72). Die Studenten, die diesen Studiengang nachfragen, im Studienjahr 1982/83 rund 4000 (MARMOZ 1983), verknüpfen insofern mit diesem Studium stark persönlich gefärbte Entwicklungs- und Selbstfindungsmotive; zum anderen erfüllt dieser Studiengang rein individuell-freiwillige Weiterbildungsfunktionen für bereits berufstätige Lehrer, allerdings nahezu ohne Berechtigungs- oder Beförderungsperspektiven im staatlichen Bildungssystem (BERGER et al. 1976).

### 3. Struktureller Reflexionsbedarf und nationale Wissenschaftskulturen

In stilisierender Gegenüberstellung wurden die dominanten, auch bei aller Expansion und Diversifizierung in der jüngeren Gegenwart nachwirkenden Charakteristika in Selbstverständnis und Institutionalisierungsgrad deutscher „Universitäts-Pädagogik“ und französischer „Erziehungswissenschaften“ nachgezeichnet. Vor allem zwei für die Grundlagenreflexion der Erziehungswissenschaft nicht gleichgültige Befunde sind es, die sich aufgrund der durchgängig zu beobachtenden Differenzen herausstellten und weiterer Erklärung bedürfen:

- (a) die im Vergleich offensichtliche „Kontingenz“ der paradigmatischen Ausprägung verwissenschaftlichter Pädagogik (sie ist eben, im Gegensatz zu normierenden metatheoretischen Fundierungsbemühungen, „auch anders möglich“);
- (b) die mit der Existenz eines voll ausdifferenzierten, normal funktions- und sogar grundlegend reformfähigen Bildungssystems offensichtlich vereinbare weitgehende Entbehrlichkeit universitärer Erziehungswissenschaft.

Beiden Problemen gelten die hier anschließenden und noch thesenhaft verkürzten Erklärungsskizzen. Sie knüpfen an die von LUHMANN/SCHORR (1979) entwickelten, von ihnen vor allem auf die deutsche Theorietradition bezogenen evolutionstheoretisch-wissenssoziologischen Modellierungen an, insbesondere an die heuristisch fruchtbare These der „Interkorrelation“ von „pädagogischer Semantik“ und „sozialen Strukturen“, von „Reflexionsgeschichte des Erziehungssystems“ und „Ausdifferenzierungsgeschichte dieses Systems“ selbst (ebd., S. 7 ff.). Doch bedarf dieser allgemeine Referenzrahmen der

Präzisierung nach zwei Seiten hin. Stärker, als dies bei LUHMANN/SCHORR (S. 35) zum Ausdruck kommt, ist einerseits die gesamtgesellschaftliche Integrationsproblematik, u. a. auch als Folge von Säkularisierungsprozessen, als eine für das Bildungssystem und seine Reflexion maßgebliche soziale Bedingungsgröße mitzubersichtlichen. Andererseits sind im Rahmen und für die Zwecke vergleichender Analyse die „spezifischen Ausgangsbedingungen“, diejenigen der „semantischen Traditionen“ wie die der „sozialen Strukturen“, im Hinblick auf die in ihnen immer auch angelegte „Eigendetermination für Veränderung“ stärker zu konkretisieren. Sie werden im folgenden als spezifische – und spezifisch *unterschiedliche* – Ausgangs- und Rahmenbedingungen im jeweiligen Erziehungs-, Wissenschafts- und politischen System aufgesucht.

Von den damit umrissenen theoretischen Bezugspunkten her ist es möglich, die Institutionalisierung universitärer Erziehungswissenschaft in Frankreich nach Zeitpunkt und paradigmatischer Orientierung zu rekonstruieren und – was hier nicht ausgeführt werden kann – mit den strukturell analogen, aber inhaltlich differenten Prozessen in Deutschland vergleichend in Beziehung zu setzen<sup>15</sup>.

Unter erheblich anderen institutionengeschichtlichen, politischen und semantischen Prämissen als das deutsche System – mit seiner früh in Angriff genommenen Einbeziehung aller Kinder in den schulischen Unterrichts- und Erziehungsprozeß, mit seiner bildungsphilosophisch auf Dauer gestellten Differenz von Ideal und Wirklichkeit, mit seiner daraus erwachsenden Dynamisierung der Theorieproduktion – entstand das moderne französische Bildungssystem in Gestalt der napoleonischen „*Université de France*“ im Kern als ein auf Tradition und Corpsgeist verpflichtetes Sekundarsystem, nach oben hin verlängert durch ein atrophiertes Hochschulsystem, dessen dynamische Teile ausgelagert und anderen Funktionssystemen angehängt wurden, nach unten abgeschottet von einem weitgehend vernachlässigten, kirchlichen und privaten Initiativen überantworteten Primarsystem (vgl. AULARD 1911). Nach dem Vorbild kirchlicher, militärischer und bürokratischer Organisationsprinzipien eingerichtet, besaß dieses System von Beginn an eine hohe Systemgeschlossenheit und -kohärenz. Aufgrund hierarchisch-autoritativ geregelter Steuerungsketten und sinnfällig unterstrichener para-militärisch-kirchlicher Symbolisierungen (Laien-Orden mit einem „Großmeister“ an der Spitze, partiellem Zölibatsgebot, rangmäßig abgestuften Uniformen u. a. m.) war sein Bedarf an expliziten Reflexionsleistungen gering, die zudem weniger bildungsphilosophischer als vielmehr stark politischer Natur waren. Die Geschichte dieses Systems während des 19. Jahrhunderts war dann die Geschichte seiner anfechtungsreichen Behauptung als „*Etat enseignant*“ (vgl. GRUSON 1978) sowie hinhaltender Abwehrstrategien gegenüber externen Ansprüchen: gegenüber beruflich-technischen Ausbildungs- ebenso wie gegenüber fachwissenschaftlich-methodischen Innovationsbedürfnissen. Die in der deutschen Entwicklung zu so erfolgreichen Funktionssymbiosen findenden „Überschneidungsbereiche“ von Berufsausbildung und Universität wurden – bis in die jüngere Vergangenheit – seine besonderen Problemsektoren (vgl. SCHRIEWER 1982b, 1983a, 1983b).

15 Zur Entwicklung in Deutschland sei verwiesen auf die von analogen Modellierungen geleiteten Untersuchungen von TENORTH: Sozialgeschichte der Erziehungswissenschaft in Preußen/Deutschland (im Manuskript voraussichtl. 1983), eine frühere Skizze in TENORTH 1976.

Unabweisbar aber war auf Dauer der Einbezug des expandierenden Primarsystems, die Realisierung des 1789 formulierten Inklusionsprinzips. Damit wurde, schon von den veränderten Größenordnungen her, das Bildungssystem unter Umarbeitungsdruck gesetzt. Parallel zur massiven quantitativen Durchsetzung des Primarschulsystems während des II. Kaiserreichs nahm, ablesbar am sprunghaften Anstieg der Zeitschriftenliteratur gegen Ende der 1860er Jahre, die Produktion „pädagogischer Semantik“ zu (vgl. CASPARD et al. 1981 sowie SCHRIEWER 1983c). Schwerpunktmäßig war es zunächst vor allem die Semantik der Verwaltung, die die Expansion bis in die letzte Gemeinde hinein zu steuern und zugleich Raum für systembezogene, realitätsnahe Reflexion zu schaffen versuchte.

Entscheidend waren dann die umfassenden Schul- und Hochschulreformen, die die junge III. Republik in ihrer kämpferisch-triumphierenden Phase durchsetzte. Sie erstreckten sich auf alle Teilbereiche des staatlichen Bildungssystems: das Hochschul- (1880–1896), das Sekundarschul- (1880–1902), das Mädchen- (1880–1882) und das Berufsfachschulwesen (1880–1892), vor allem aber und zentral auf das Primarschulwesen (1879–1886) und seine – auf eine weitgehend spontan vollzogene faktische Expansion aufsetzende – definitive innere und äußere, administrative und finanzielle Organisation. Unter expliziter Anknüpfung an die seit dem späten 18. Jahrhundert formulierten Prinzipien (a) universeller Einbeziehung („Inklusion“) der Gesamtbevölkerung in den schulischen Unterrichts- und Erziehungsprozeß, (b) rückstandloser Säkularisierung von Schulaufsicht, Lehrpersonal und Unterrichtsinhalten sowie (c) systemförmiger Definition, Hierarchisierung und Koordinierung der einzelnen Schulformen und Subsysteme führten diese Reformen einerseits die Prozesse der Ausdifferenzierung und Systembildung des französischen Bildungssystems zum Abschluß und schufen seinen dann für Jahrzehnte maßgeblichen institutionellen Rahmen. Andererseits verknüpften die quer durch das Bildungs-, das Wissenschafts- und das politisch-administrative System reichenden Reformkoalitionen mit diesen Reformen zugleich auch die Lösung akuter gesamtgesellschaftlicher Problemlagen. Insbesondere die im Bewußtsein der Zeitgenossen zur „kostbarsten Eroberung der III. Republik“ (GRANDE ENCYCLOPEDIE XVII, S. 333) stilisierte Primarschulgesetzgebung war erklärtermaßen bezogen auf Probleme nationaler Rekonstruktion (Kompensation der militärischen Niederlage von 1870/71 und der ursächlich mit ihr in Verbindung gebrachten Defizite französischer Schulen und Hochschulen), staatlich-politischer Integration (Stabilisierung der bürgerlichen Republik im antagonistischen Spannungsfeld von Republik und Monarchie, Kirche und Staat, bürgerlicher Ordnung und Commune) sowie gesellschaftlich-moralischer Kohäsion (Kompensation des Zerfalls tradiert kultureller *Codes* infolge Säkularisierung, Urbanisierung, Industrialisierung) (vgl. LEGRAND 1961). Die Antwort der Reformen auf diesen vielschichtigen Problemkomplex hieß: Universalisierung und Säkularisierung der Primarschule, d. h. Einführung allgemeiner Schulpflicht, vollständige Übernahme des Primarunterrichts in den Bereich unentgeltlicher staatlicher Dienstleistungen und seine einheitlich geregelte Organisation unter dem inhaltlichen und konzeptionellen Primat laizistisch-moralischer Erziehung.

Inklusion und Laizität der Schule waren insofern einerseits die Konsequenzen einer von den Reformern explizit vollzogenen Umdefinition politischer und gesellschaftlicher Probleme in Erziehungsprobleme (prägnant MARION 1895, S. 300f.). Inklusion und Laizität symbolisierten andererseits den Autonomieanspruch des endgültig ausdifferen-



zierten, allein auf den Staat und seine Organisation gestützten besonderen Sozialsystems für Erziehung und Unterricht: im Kampfbegriff der *laïcité* – seinem positiven Bedeutungskern nach ein szientifisch-rationalistisch undefinierter Humanismus, „ein Glaubensakt in die Macht des menschlichen Geistes“ (BUISSON 1912, S. 12; vgl. WEILL 1925) – thematisierte das Bildungssystem für die nächsten Jahrzehnte seine Autonomie.

In dieser doppelten Referenz allerdings glich das um laizistisch-moralische Erziehung zentrierte Reformkonzept *inhaltlich* dem problematischen Bemühen einer Quadratur des Zirkels. Denn einerseits war die mit ihm vollzogene Autonomisierung des Bildungssystems notwendigerweise eingehängt in gesellschaftsweite Prozesse fortschreitender Säkularisierung und funktionaler Differenzierung; andererseits aber verfolgten die Reforme mit diesem Programm die Absicht, den in Zeichen „moralischer Auflösung“ und „politischer Dekadenz“ deutlich werdenden *Konsequenzen* der Säkularisierung gegenzusteuern (vgl. PECAUT 1897, S. 38ff.) und die *als Folge* funktionaler Differenzierung aufbrechenden gesamtgesellschaftlichen Ordnungsprobleme durch eine „*moralisation nationale*“ (FOUILLEE zit. nach WEILL 1925, S. 332) wieder auszugleichen.

*Strategisch* markierte das Konzept „laizistisch-moralischer Erziehung“ eine Position der Ausbalancierung von Negation und Überbrückung: Als „laizistische“ bedeutete laizistisch-moralische Erziehung einen einschneidenden Wandel der konzeptionellen Leitidee schulischer Erziehung, die Absage an eine von dominant religiösen Inhalten bestimmte Schultradition, den Ersatz der inhaltlich brüchig gewordenen und durch die politischen Optionen der Amtskirche kompromittierten kirchlich-dogmatischen Sittenlehre durch eine über den verfeindeten Segmenten des Sozialkörpers stehende laizistische (d. h. natürlich-universalistische, rationale, ja „wissenschaftliche“) Moral. Als gleichwohl „moralische“ Erziehung bedeutete dieses Reformprogramm eine Lösung unter Anschlußperspektiven, d. h. eine Lösung, die über die „Moralisierung der Religion“ eine völlige Desavouierung des schulischen *Ancien régime* und seiner Träger zu vermeiden und über solche „Diskontinuitäten ermöglichende Kontinuität“ erklärtermaßen den Einbezug auch der konfessionell gebundenen Bevölkerungsgruppen zu gewährleisten suchte; JULES FERRYS berühmt gewordenes „Circular an die Volksschullehrer“ vom 17. November 1883 artikulierte prägnant den trotz aller dezidiert gewollten Säkularisierung im Konzept laizistisch-moralischer Erziehung festgehaltenen Übergangscharakter (vgl. FERRY 1893, BUISSON 1887 und, zu den Substitutionsproblemen beim Übergang zu funktionaler Differenzierung allgemein, LUHMANN/SCHORR 1979, S. 103 ff.). Insofern repräsentierte das um laizistisch-moralische Erziehung zentrierte Reformkonzept, ungeachtet aller verbalen Radikalismen in den mit Leidenschaft geführten publizistischen und parlamentarischen Auseinandersetzungen, einen personell vor allem von deistisch-spiritualistischen Philosophen (wie PAUL JANET, HENRI MARION) und liberalen Protestanten (wie FERDINAND BUISSON, JULES STEEG, FELIX PECAUT) geprägten, in einem theoretisch-stringenten Sinne freilich erst noch einzulösenden *Kompromiß* zwischen der Rechten und der Linken, zwischen Dogma und Militanz, zwischen katholischer Tradition und radikaler materialistischer Aufklärung (vgl. aus letzterer Perspektive und kritisch dazu ISSAURAT 1886).

Als dominierendes *Reflexionsthema* verlieh dann das Problem laizistisch-moralischer Erziehung der – durch die weitreichenden strukturellen Veränderungen ohnehin aufgetragten – Reflexion im Bildungssystem ihren spezifischen Zuschnitt, ihre exzeptionelle

Dringlichkeit und ihre globalen Dimensionen. War einerseits die Reflexion von Funktion und Autonomie des Bildungssystems im Problembewußtsein der Zeit auf dieses Thema gebündelt, so war sie andererseits in dieser Fassung unmittelbar bezogen auf die Semantik des politischen Systems und die Selbstthematisierung des Gesellschaftssystems im Medium der zeitgenössischen Soziologie. Denn gemeinsame Themen der französischen Soziologie von SAINT-SIMON über COMTE und LE PLAY bis DURKHEIM waren, vor dem Hintergrund des rechtlich, sozial und ideologisch zu weitreichender Wirksamkeit gelangten radikalen Individualismus der französischen Aufklärung und Revolution und der aus ihm erwachsenden Tendenzen gesellschaftlicher Atomisierung, gerade die Probleme der Fundierung gesellschaftlicher Kohäsion und Solidarität, der Restabilisierung sozialer Ordnungsstrukturen und Verbindlichkeiten (vgl. NISBET 1971; TIRYAKIAN 1971). Das Thema einer auf rationalen Grundlagen universalistisch reformulierten, konsensfähigen und Solidarität stiftenden Moral bildete mithin, wie eine überaus breite zeitgenössische Literatur dokumentiert, den gemeinsamen Nenner der politischen, der sozialwissenschaftlich-soziologischen und dann auch der pädagogischen Semantik (vgl. z. B. BUREAU 1908).

Die folglich der Reflexion im Bildungssystem vorgezeichnete thematische Spannbreite und Komplexität, die ihr abverlangten Vermittlungen und Relationierungen, überstiegen dann aber die Möglichkeiten der als „*pédagogie administrative*“ (ALPHANDERY 1933, S. 60) zusammengefaßten Reflexionsrollen, -mittel und -ebenen der Verwaltung. Wie bei BREAL (1882b, S. 1), bei PECAUT (1897, S. 43ff.) oder bei DURKHEIM (1905/1973, S. 120) sinnentsprechend festgehalten, korrespondierte damit die Reflexionsproblematik der frühen III. Republik in Frankreich strukturell derjenigen zu Beginn der Weimarer Republik in Deutschland, die EDUARD SPRANGER (1925, S. 138ff.) im Zusammenhang der Institutionalisierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an den preußischen Universitäten dahingehend kennzeichnete, daß „*nicht mehr die Verwaltung allein die Pädagogik [zu] erzeugen*“ und „*dem ganzen pädagogischen Leben Richtung zu geben*“ imstande sei (Hervorhebung von J.S.)<sup>16</sup>. Derart unter Reflexionsdruck gestellt, rekurrierte die französische Verwaltung, angeregt auch hier, wie bei den gesamten Schul- und Hochschulreformen, durch das deutsche Beispiel (vgl. DIGEON 1959, S. 365), auf eine neue Wissenschaft: die *science de l'éducation*. Die in engem zeitlichem Zusammenhang mit der Primarschulgesetzgebung unmittelbar auf Initiative des Erziehungsministeriums erfolgte Einrichtung der ersten erziehungswissenschaftlichen Professuren (in Paris als Dozentur 1883, als Lehrstuhl 1887; in Lyon 1884 bzw. 1900; in Bordeaux 1887 als *ad personam* DURKHEIM geschaffene Dozentur für Sozialwissenschaft und Pädagogik; 1887 in Toulouse) diente mithin nicht primär der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung von Gymnasiallehrern, sondern der Bearbeitung der durch die Reorganisation des Primarschulsystems ausgelösten globalen Reflexionsprobleme des Bildungssystems. Es ging um Legitimierung des Reformwerks, um Sinn- und Traditionsstiftung, um öffentliche Meinungsbildung und bei alledem um die theoretische Darstellung der Einheit und Einheitlichkeit des staatlichen Bildungssystems (vgl. DUMESNIL 1885; BUISSON 1896; DURKHEIM 1901/1976). Symbolträchtig für diese Ausrichtung der Reflexion an der Einheit und Autonomie des Systems war nicht zuletzt, daß die Finanzierung der ersten und wichtigsten Dozentur, derjenigen an der Sorbonne, von den drei Unterrichtsabteilungen des Erzie-

16 Den Hinweis auf diese aufschlußreiche Passage bei SPRANGER verdanke ich den (in Anm. 15 bezeichneten) wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchungen von TENORTH.

hungsministeriums – Primar-, Sekundar- und Hochschulabteilung – gemeinsam getragen wurde.

Auch mit dieser, durch die institutionelle Herkunft der beteiligten Dozenten wie Studenten noch unterstrichenen Diskrepanz zwischen allgemeinen Reflexions- und professionellen Ausbildungsfunktionen entsprach die universitäre Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft in Frankreich der später bei der Einrichtung pädagogischer Lehrstühle in Preußen deutlich werdenden Differenz zwischen Pädagogik als Berufswissenschaft für Lehrer und Pädagogik als Medium Einheit symbolisierender Selbst-Thematisierung des Bildungssystems. Die von SCHWENK (1977) dazu vorgelegte Dokumentation belegt ausdrücklich diesen Widerspruch: im gleichen Jahr 1917, in dem die vorbereitende „Pädagogische Konferenz“ im preußischen Kultusministerium zusammentrat, wurde die Pädagogik als obligatorischer Studienanteil aus der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien gestrichen. Bis in markante Formulierungen hinein korrespondieren die von TROELTSCH (1917, bei SCHWENK 1977, S. 139f.) auf dieser Konferenz artikulierten Erwartungen an die neue Wissenschaft den anderthalb Jahrzehnte zuvor von DURKHEIM (1901/1976, S. 186f.; 1973 passim) vertretenen Funktionszuschreibungen. Der für die divergierenden paradigmatischen Ausformungen der Disziplin in Deutschland und Frankreich dann bedeutsame Unterschied bestand in der Anlehnung an unterschiedliche Bezugsdisziplinen, in deren Horizont und mit deren Theoriemitteln strukturell analoge Reflexionsprobleme angegangen wurden: die Kulturphilosophie in Deutschland, die erfahrungswissenschaftliche Soziologie in Frankreich. *Eben in dieser Verknüpfung von strukturellem Reflexionsbedarf mit nationalen Wissenschaftskulturen liegt – neben der sozial- und politikgeschichtlich präformierten Fassung der Reflexionsprobleme selbst – der zentrale Ausgangspunkt für die beobachtbare Kontingenz der disziplinären Struktur nationaler Erziehungswissenschaften und ihre historische Rekonstruktion.*

Die Geburt der Erziehungswissenschaft in Frankreich aus dem sozialen Problemzusammenhang von Säkularisierung der Erziehung und Erneuerung der Moral, Autonomisierung des Bildungssystems und gesamtgesellschaftlicher Kohärenz, funktionaler Differenzierung und differenzüberbrückender Solidarität bildete sich nicht nur in den literarischen Erzeugnissen ihrer frühen Vertreter ab – damit einen thematischen Zusammenhang stiftend beispielsweise zwischen HENRI MARIONS „*De la solidarité morale*“ (1880), FERDINAND BUISSONS „*La Religion, la Morale et la Science et leur conflit dans l'éducation contemporaine*“ (1900), EMILE DURKHEIMS „Erziehung, Moral und Gesellschaft“ (1902–03, dt. 1973) sowie zahlreichen weiteren Arbeiten. Die Geburt der Erziehungswissenschaft in Frankreich aus diesem Problemkontext erklärt vor allem auch, warum dann DURKHEIM eine derart zentrale Position in ihrem universitären Institutionalisierungsprozeß einnehmen konnte.

Hatte MARION das Problem „laizistisch-moralischer Erziehung“ auf *moralphilosophischer* Grundlage in der Tradition der von RENOUVIER vermittelten französischen KANT-Rezeption bearbeitet, BUISSON in zusätzlicher Anlehnung an LEON BOURGEOIS' *Sozialphilosophie* des „*solidarisme*“, so wurde DURKHEIM der unbestrittene Favorit der Stunde, weil er es auf der Basis einer dem philosophischen oder tagespolitischen Prinzipien- und Meinungsstreit enthobenen *positiven Moral- und Sozialwissenschaft* zu bearbeiten versprach. Sie sei, so DURKHEIM (1901/1976, S. 183f.), die einzige überzeugungsfähig, weil beweiskräftig „nach allen Regeln der wissenschaftlichen Methode“ argumentierende

Disziplin, die dem aus Aufklärung und hoch entwickelter intellektueller Kultur herrührenden „moralischen Skeptizismus“ wirksam zu begegnen vermöge: „nicht in allgemeiner und oberflächlicher Weise, vermittels philosophischer Aphorismen, sondern durch den detaillierten Aufweis dieser Interdependenzen (scil. zwischen dem nur scheinbar autonomen Individuum und der es umhüllend-durchdringenden Gesellschaft) in der historischen Realität ... Die moralischen Überzeugungen und Verhaltensregeln sind in der Tat soziale Gebilde. Es ist folglich Aufgabe der Gesellschaftswissenschaft zu untersuchen, welche Ursachen sie hervorgerufen haben, welchen Bedarfslagen sie entsprechen, welche Funktionen sie erfüllen“. Und gestützt auf die Traditionen des französischen Rationalismus, konnte DURKHEIM mit dieser *szientifischen Transformation des Moralproblems* gleichwohl den Anspruch auf praktische Handlungsbedeutsamkeit verknüpfen: „Allein dadurch, daß sie die moralischen Tatsachen in allen Einzelheiten in ihren Ursprüngen und in ihren Zwecken verstehen lehrt, erhellt die Soziologie das praktische Handeln und leitet es an“ (ebd., S. 184; vgl. TENBRUCK 1981, S. 344 f.).

Ebenso wie sich nach 1917 in Preußen/Deutschland die Geisteswissenschaftliche Pädagogik durchzusetzen vermochte, weil sie „den Erwartungen des Wissenschaftssystems, der Universitäten und der Kultusverwaltung, und auch den dominanten Tendenzen der allgemeinen Bildungspolitik eher entsprechen konnte als andere Richtungen“ (TENORTH 1976, S. 500), so konnte DURKHEIM mit seinem Programm alle Voten auf sich vereinigen: weil er (a) das für das Bildungssystem zentrale Reflexionsproblem („moralische Erziehung“) – im Rahmen seiner Soziologie ohnehin an theoretisch prominenter Stelle – bearbeitete; weil er es (b) im Sinne der für das Wissenschaftssystem zulässigen und willkommenen Reflexionsformen (in der Tradition des COMTESchen Positivismus und in Entsprechung zu den auf Positivierung, methodische Verifizierung und fachwissenschaftliche Spezialisierung abzielenden Wissenschaftskonzeptionen, die für die zeitgenössischen Hochschulreformen leitend waren) behandelte; weil er (c) mit seinen Positionen (seiner szientifischen Alternative zu der seit den 1890er Jahren zunehmend kritisch beurteilten KANTSchen Philosophie wie mit seinen persönlichen Optionen in der DREYFUS-Affäre) in die allgemeine intellektuelle Landschaft mit ihren politisch-ideologischen Konjunkturen paßte; und weil er (d) mit alledem genau den Erwartungen des politisch-administrativen Systems (des Erziehungsministeriums sowie der positivistisch-laizistisch gesinnten Reformkoalitionen und Führungszirkel der Republikanischen Mehrheitsparteien) entsprach<sup>17</sup>.

Weniger privilegiert in seiner Institutionalisierungsphase als die DURKHEIM-Schule, doch auf die Dauer erfolgreicher in seiner Kontinuität stiftenden Durchsetzung war der zweite,

<sup>17</sup> Damit wird zugleich deutlich, daß und wie die Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft die lediglich aus der Binnenperspektive der Soziologie erforschte Institutionalisierungsgeschichte der Soziologie in Frankreich erweitern und ergänzen kann. Der skizzierte Zusammenhang zwischen Reflexionsproblemen im Bildungssystem, Institutionalisierung universitärer Erziehungswissenschaft und DURKHEIMS Berufung als Nachfolger von FERDINAND BUISSON auf den *erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl* an der Sorbonne wird in der ansonsten bemerkenswerten Darstellung von CLARK (1973) seiner sachlichen Logik nach unterschlagen. Ohne die spezifischen Reflexionsprobleme im Bildungssystem aber wäre, wie schon HALBWACHS 1938 in seiner Einleitung zu DURKHEIM (1938/1969, S. 1) anmerkte, die erfolgreiche Institutionalisierung der DURKHEIMSchen Soziologie sehr viel schwerer gelungen: „Es ist eine Tatsache..., daß die Soziologie nicht auf den ersten Anlauf Eingang in die Sorbonne gefunden, sondern sich durch die enge Pforte der Pädagogik ihren Zutritt verschafft hat“.

von ALFRED BINET und der „*Société libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant*“ ausgehende Theoriestrang französischer Erziehungswissenschaften (vgl. AVANZINI 1969; PINELL 1977). Auch er war in seiner Genese, seinen anfänglichen Problemstellungen und seinen institutionellen Möglichkeiten durch die systemförmige Organisation des Primarschulwesens bedingt: Konzentrierte sich die DURKHEIMSche Variante soziologisch inspirierter Erziehungswissenschaft auf die sozialen Bedingungen und Funktionen von Erziehung und damit auf die *globalen Sinn- und Reflexionsprobleme* des Bildungssystems, so war die von BINET begründete Empirische Pädagogik (*pédagogie expérimentale*) auf die gleichfalls aus der Universalisierung obligatorisch-laizistischer Grunderziehung erwachsenden *technisch-methodischen Durchführungsprobleme* bezogen. Denn die Inklusion auch der bis dahin schulisch weitgehend vernachlässigten Kinder der untersten Sozialschichten stellte Lehrerschaft und Verwaltung vor unvorhergesehene Probleme hinsichtlich der Erfüllung eines inhaltlich anspruchsvoller gewordenen Primarschulcurriculums wie hinsichtlich der Realisierung einer unverkennbar von Mittelschichtvorstellungen geprägten laizistisch-moralischen Erziehung. Namentlich die Probleme von Lernbehinderung und Schwererziehbarkeit sowie der in ihrem Fall angebrachten diagnostischen und therapeutischen Methoden wurden – mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung gegenüber der Gesetzgebung der Jahre 1879 bis 1886 – überhaupt erst in Konsequenz der Einbeziehung aller Kinder in den Pflichtschulbereich und vor dem Hintergrund schulisch definierter Standards von Normalität zum wissenschaftlichen Thema (zum analogen Entstehungskontext der „Pädologie“ in Belgien vgl. DE VROEDE 1977). Die vielfältigen personellen Verbindungen zwischen der „*Société libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant*“ und den Repräsentanten der universitären Erziehungswissenschaft (BUISSON als Gründer [1899] und zeitweiliger Präsident der S.L.E.P.E., u. a. DURKHEIM und THAMIN als Mitglieder) bzw. der Verwaltung (die Leiter der Primarschulabteilung im Erziehungsministerium und zahlreiche leitende Schulaufsichtsbeamte als Mitglieder bzw. Ehrenmitglieder) unterstrichen noch diesen durch die gleichen sozialen Problemlagen gestifteten Forschungszusammenhang, aus dem dann die Konstruktion des BINET-SIMONSchen Intelligenztests erwuchs (BINET/SIMON 1905), der aber auch bei der Ergänzung des Primarschulsystems um Sonderschulklassen ab 1908 eine konzeptionelle Rolle spielte.

Mit DURKHEIM und BINET aber vollzog sich die Ausgrenzung einer als empirische Human- und Sozialwissenschaft verstandenen Erziehungswissenschaft aus Philosophie und bloß vor- oder para-wissenschaftlicher *pédagogie*. Durch ihr Vorbild – rund ein Jahrzehnt nach seinem Tod konnte DURKHEIM „aufgrund der Bedeutung seiner Arbeiten, der Autorität seines Namens sowie aufgrund seines Einflusses als Schulhaupt ... als unbestrittener Meister der französischen Pädagogik“ gelten (DUGAS 1928, S. 114) – war der im intellektuellen Umfeld ihrer unmittelbaren Vorläufer (vgl. etwa BAIN 1879; ISSAURAT 1886; COMPAYRE 1899; PECAUT 1897) vorgezeichnete Gedanke unhintergebar geworden, daß Erziehungswissenschaft als *systematische Disziplin* auf der Grundlage einer interdisziplinären Verschränkung von Psychologie, Physiologie und Soziologie zu betreiben sei. Die in dieser frühen Institutionalisierungsphase personell ja auch (durch GEORGES DUMESNIL, GEORGES LEFEVRE, RAYMOND THAMIN u. a.) vertretenen Varianten einer dominant philosophischen Pädagogik blieben demgegenüber als Grundlegung eines alternativen Paradigmas ebenso folgenlos wie der um die kurzlebige Zeitschrift „*L'Année pédagogique*“ (1911–1913) initiierte Versuch von LUCIEN CELLERIER und LUDOVIC DUGAS, eine „weder konfessionelle noch politische, weder soziologische noch

metaphysische“, sondern eine „autonome Erziehungswissenschaft“ zu begründen (CELLERIER/DUGAS 1911). Insbesondere in der Form einer eng an die experimentelle Psychologie angelehnten Empirischen Pädagogik überdauerte dann die um 1900 in doppelter Weise grundgelegte Tradition human- und sozialwissenschaftlich-szientifischer Erziehungswissenschaft in Frankreich eine in der Zwischenkriegszeit einsetzende lang anhaltende Stagnations- und Karenzphase, um dann erst seit den ausgehenden 1960er Jahren – wiederum im Zusammenhang massiver Expansions-, Reform- und Umstrukturierungsprozesse des gesamten Bildungssystems mit krisenhaften Begleiterscheinungen – erneut Förderung und Ausbau zu erfahren (vgl. oben Abschnitt 2.4).

#### 4. Pädagogik als Wissenschaft versus Pädagogik der Verwaltung

Es stellt sich mithin das Anschlußproblem einer Erklärung des notorisch schmalen Ausbaustandes universitärer Erziehungswissenschaft in Frankreich. Anstatt diese Situation, auf der Folie des deutschen Beispiels, von vornherein als defizitär einzuschätzen, empfiehlt sich auch hier zunächst die Suche nach funktionalen Äquivalenten. Frei von pejorativen Konnotationen, lenkt LUHMANN/SCHORRS Kategorie des „*Establisments*“ (1979, S. 343 ff.) den Blick auf die Gesamtheit aller der „Rollen und Rollensysteme . . . , die dem Erziehungs[Bildungs]system zugerechnet werden, die aber nicht direkt, sondern nur indirekt mit dem auf der technischen Ebene ablaufenden Unterricht befaßt sind“. Dazu zählen beispielsweise Rollen für die Ausbildung von Lehrern, Sprecherrollen für pädagogische, schulpolitische oder (Lehrer-)Verbandsinteressen, Rollen für pädagogische Forschung, für pädagogische Administration u. a. m. Unter Berücksichtigung dieser möglichen Vielfalt sozialer Rollen für Reflexion im Bildungssystem läßt sich das in der exzeptionellen Expansions- und Veränderungsphase des ausgehenden 19. Jahrhunderts deutlich gewordene Ungenügen der „Pädagogik der Verwaltung“ für Perioden traditionsgeleiteter Fortschreibung des Bestehenden dahingehend umkehren, daß das französische Bildungssystem für solche Normallagen ein ausreichendes Spektrum solcher Rollen zur Verfügung stellt, die die für die Selbststeuerung des Systems erforderlichen Reflexionsleistungen im System selbst, ohne Auslagerung ins Wissenschaftssystem, erbringen. Der traditionell geringe Institutionalisierungsgrad universitärer Erziehungswissenschaft in Frankreich wird m. a. W. ausgeglichen durch die im Bildungssystem selbst erbrachte „Pädagogik der Verwaltung“<sup>18</sup>. Sie vor allem repräsentiert – gegenüber den auf Forschung und auf Wissenschaftlichkeit verpflichteten Erziehungswissenschaften im Wissenschaftssystem – den oben als *pédagogie* bezeichneten, zwischen Forschung, philosophischem Deutungswissen, politischen Normierungen und erzieherischer Handlungspraxis vermittelnden intermediären Theorietypus, der als solcher nicht Wissenschaft ist.

18 Sehr situativ, doch plastisch wird dieses Äquivalenzverhältnis beleuchtet durch eine von MAJALTY (1980, S. 55), dem langjährigen stellvertretenden Leiter des französischen Staatsinstituts für Pädagogik (*Institut Pédagogique National*, Vorläufer des späteren I.N.R.P.), berichtete Begebenheit aus den 60er Jahren: dazu veranlaßt, gegenüber dem Generalsekretär des Erziehungsministeriums die verstärkte Publikationstätigkeit seines Instituts zur Förderung moderner Pädagogik zu legitimieren, erhält er die trocken-abschlägige Antwort: „Mir ist keine andere Pädagogik bekannt als die in den ministeriellen Richtlinien enthaltene“. Auf der Folie dieses Selbstverständnisses der Administration wird auch der anspruchsvolle Titel plausibel, den gleichfalls in den 60er Jahren der Leiter der zeitweilig eingerichteten General-Schulabteilung im Ministerium innehatte: „*Directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation*“.

Die sozialen Rollengrundlagen dieser in der Tat „in den Selbststeuerungsapparat des Erziehungs[Bildungs]systems eingebauten ... Theorie“ (SCHORR 1979, S. 886) sind, auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedliche institutionelle Arrangements eingebunden. Sie lassen sich gruppieren nach *Instituts*-, *Gremien*- und *Individual*-Rollen und bilden in dieser Differenzierung die Ausgangsbasis für weitgehend rollenspezifisch – auf Analyse-, Innovations-, Dokumentations-, Lehr-, Regelungs- oder allgemeine Reflexionsfunktionen – zugeschnittene Teilsemantiken:

Von ihrer Größenordnung her an erster Stelle rangieren die der Verwaltung, d. h. dem Erziehungsministerium und, je nach Zuständigkeit, auch anderen Ministerien (für Justiz, Jugend und Freizeit, Berufsausbildung usw.), weisungsberechtigt zu- und untergeordneten *Institute*, die mit ihrem z. T. umfangreichen Personalbestand pädagogische Forschungs-, Entwicklungs-, Planungs-, Diffusions- und/oder Ausbildungsaufgaben in je unterschiedlicher Gewichtung oder Kombination wahrnehmen. Vielfach erfüllen sie damit auch die auf die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder bezogenen Forschungs- und Ausbildungsfunktionen mit, die in Deutschland von den im Wissenschaftssystem als erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen ausdifferenzierten Partialpädagogiken erbracht werden. Die wichtigsten dieser schon in ihrem Rechtsstatus als *établissements publics à caractère administratif* in bezeichnender Weise von den Einrichtungen des Wissenschaftssystems (mit dem Status von *établissements publics à caractère scientifique et culturel*“) unterschiedenen Zentren sind:

- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (I.N.R.P.), nach mehreren Umwandlungen aus dem 1879 gegründeten *Musée Pédagogique* hervorgegangen und das zweifellos bedeutendste der französischen Staatsinstitute für Pädagogik,
- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (C.N.D.P.),
- OFFICE NATIONAL D'INFORMATION SUR LES ENSEIGNEMENTS ET LES PROFESSIONS (O.N.I.S.E.P.) mit einem angegliederten Zentrum für Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung: CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (C.E.R.E.Q.),
- CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES (C.I.E.P.),
- INSTITUT NATIONAL D'ADMINISTRATION SCOLAIRE (I.N.A.S.),
- CENTRE NATIONAL D'ETUDES ET DE FORMATION POUR L'ADAPTATION SCOLAIRE ET L'EDUCATION SPÉCIALISÉE, hervorgegangen aus dem früheren CENTRE NATIONAL DE PÉDAGOGIE SPÉCIALE,
- CENTRE DE RECHERCHE DE L'EDUCATION SPÉCIALISÉE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE (C.R.E.S.A.S.),
- INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE (I.N.E.P.),
- CENTRE DE FORMATION ET DE RECHERCHE DE L'EDUCATION SURVEILLÉE (C.F.R.E.S.) sowie zahlreiche weitere z. T. hochspezialisierte Einrichtungen und regionale Außenstellen der genannten nationalen Institutionen.

Eine Vielfalt von Sprecherrollen für die auf das Bildungssystem bezogenen pädagogischen, fachwissenschaftlichen, Verwaltungs- und Verbandsinteressen ist des weiteren über zwei unterschiedliche Formen von *Gremien* mit je spezifischen Reflexions- bzw. Konzertierungsfunktionen fest institutionalisiert: zum einen in Form der für die französische Verwaltungstradition insgesamt kennzeichnenden, jedem Fachministerium zugeordneten *Konsultativgremien*; in jeweils unterschiedlichen Relationen von Lehrern/Hoch-

schullehrern, Ministerialbeamten und Vertretern der repräsentativen Berufsorganisationen (autorisierten Verbandssprechern) beschickt, sind sie im Bereich des Erziehungsministeriums auf der Ebene des Gesamtsystems (*Conseil supérieur de l'Education Nationale*), der einzelnen Subsysteme sowie für jeweils spezifische Aufgabenbereiche als obligatorisch und regelmäßig zu konsultierende Räte, Kommissionen und Ausschüsse verwaltungs- und gewohnheitsrechtlich fest verankert (vgl. die Artikel „Comité“ und „Conseil“ bei MIALARET 1979); zum anderen in Form der traditionellerweise zur Ausarbeitung von Reformvorhaben von der Verwaltung (dem Ministerium) berufenen *Ad-hoc-Kommissionen*, bestehend aus Fachwissenschaftlern, Repräsentanten des öffentlichen/wirtschaftlichen Lebens, der Verwaltung selbst sowie Verbandsvertretern (vgl. z.B. die detaillierten Angaben über Zusammensetzung und Arbeitsweise der französischen Curriculum-Reformkommissionen bei HÖRNER 1979).

Die im Rahmen der Verwaltung ausgebildeten *Individualrollen* für pädagogische Reflexion schließlich betreffen, neben den leitenden Ministerialbeamten (infolge eines in Frankreich nicht gegebenen Juristenmonopols häufig aus früherer Lehrer-/Hochschullehrtätigkeit aufgestiegen) und dem Lehrpersonal der Lehrerbildungsanstalten (*Ecoles Normales*) (in statusmäßiger Äquivalenz zu Gymnasiallehrern keine Wissenschaftler im Sinne des Wissenschaftssystems)<sup>19</sup>, vor allem die sogenannten *Generalinspektoren* (*Inspecteurs généraux de l'Education Nationale*). Es handelt sich bei ihnen um eine rund 130 Personen umfassende Gruppe fachwissenschaftlich hochqualifizierter früherer Lehrer mit para-akademischer Herkunft (größtenteils kommen sie aus den dem universitären Grundstudium parallel gelagerten Vorbereitungsklassen für die Wettbewerbsaufnahmeprüfungen zu den renommierten Elitehochschulen) und mit Zügen akademischen Selbstverständnisses (Rekrutierung durch Kooptation, Gruppierung nach Fachgruppen, die sich jeweils ihren vom Minister zu bestätigenden Dekan wählen). Zuständig für alle im spezifischen Sinne schulpädagogisch-didaktischen und inhaltlich-methodischen Fragen, sind die Generalinspektoren in hohem Maße verantwortlich für die inhaltliche Binnensteuerung des französischen Schulsystems: sie erarbeiten die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer (*programmes*), verfassen die für ihre Umsetzung bestimmten ausführlichen methodisch-didaktischen Richtlinien (*instructions*) und haben „als Lehrbuchautoren ein entscheidendes Gewicht in der Dissemination der Lehrpläne“ (HÖRNER 1979, S. 37 ff.). Sie garantieren mit ihrer Schlüsselstellung in der praktisch-pädagogischen Lehrerausbildung (über die Bestimmung der Ausbildungsleiter und Mentoren), in der Lehrerrekutierung (über die Prüfungsausschüsse für die zentralen Auslesewettbewerbe CAPES und *Agrégation*) und in der fortlaufenden Lehrerbeurteilung (über die damit verbundenen Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten) die Kontinuität jener impliziten, über Wertbezug und Habitusbildung (BOURDIEU) stabilisierten, insofern expliziter bildungsphilosophischer Ausarbeitung weniger bedürftigen „in den Institutionen selbst inkarnierten Pädagogik“ (BANCHERI 1972, S. 43), die traditionellerweise dem französischen Schulsystem seine bemerkenswerte Kohäsion verlieh. Sie verfassen die historisch weit ausgreifenden

19 Der Einrichtung eines universitären Studiengangs in Erziehungswissenschaften hatte sich diese Gruppe zu widersetzen versucht mit der Losung: „*La pédagogie, c'est nous!*“ (HERMINE 1978, S. 232f.). Vgl. als charakteristische Beispiele (mit z.T. hohen Auflageziffern) dieser praktischistisch ausgerichteten und über ganze Kapitel hin die ministeriellen Regelungsvorgaben paraphrasierenden Normalschul-Pädagogik: CHARRIER/OZOUF 1948 und FERRE 1949.



enzyklopädischen Selbstdarstellungen des französischen Bildungssystems, widmen sich der daran anschließenden, Tradition behutsam auf Zukunft hin auslegenden Reformreflexion<sup>20</sup> – einschließlich solcher systemtheoretischen Zuschnitts (vgl. GEMINARD 1973) – und kontrollieren die verwaltungsabhängige genehmigungspflichtige pädagogische Forschung (vgl. GUYOT et al. 1974, S. 62). Teilweise übernehmen sie auch noch Leitungsbzw. Schlüsselpositionen in den oben genannten verwaltungszugeordneten Instituten und Konsultativgremien und überbrücken mit allen diesen Aktivitäten, aufgrund ihrer herausgehobenen Stellung in der Verwaltungshierarchie, den für deutsche Pädagogik trotz ihres Programms als „praktischer Wissenschaft“ immer wieder ärgerlichen Hiatus zwischen Theorie und Praxis. Sie sind insofern die „einflußreichste Gruppe im ganzen Bildungswesen“ (HÖRNER 1979, S. 47).

Der in ihren sozialen Rollengrundlagen vielgliedrig-differenzierten „Pädagogik der Verwaltung“ sind dann – mit durchaus nicht wenigen personellen Überschneidungen – eine Vielzahl freier Reformgruppen und -bewegungen, -zirkel und -zentren in kritisch-kontrafaktischer Weise zugeordnet, die als Träger einer durch reformpädagogische Traditionen inspirierten und durch (sozial-)psychologische Forschungen genährten Reformreflexion fungieren (vgl. CROS et al. 1970; MOUVEMENTS 1972). Vom realitätsnahen „Prozessieren von Problemen“ der auf die realen Schulwelten verpflichteten „Pädagogik der Verwaltung“ unterscheiden sie sich durch ihre von engagiert bis utopisch steigerungsfähigen „Konfrontier-Konzepte“, welche die gegebene Schulrealität nahezu immer ins Defizit setzen. Mit ihren Negationen und Sezessionen, ihren Leitfiguren und Manifesten, Schriftenreihen und Bulletins, Kolloquien und Initiationen, ihren Riten und Siglen, Versammlungen und Statuten demonstrieren sie freilich in besonders augenfälliger Weise, wozu nach LUHMANN/SCHORR (1979, 338 ff.) die „Theorie im System“ ohnehin zu tendieren geneigt ist: nicht „Wahrheit“, sondern „Dynamik“.

##### 5. *Wissenschaft, Reflexion, Organisation: Referenzen und Äquivalente*

Wie ein feststehender Topos wiederholen sich vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die beginnenden 1960er Jahre (von COMPAYRE 1899 bis MAJAULT 1980) bedauernde Feststellungen und Anmerkungen zu den besonderen Durchsetzungsschwierigkeiten, der „Spärlichkeit“ und der Unterrepräsentation akademischer Pädagogik in Frankreich. Sie komplettieren die oben (Abschnitt 2.4) angeführten Daten zur schmalen personellen und institutionellen Basis universitär institutionalisierter Erziehungswissenschaft. Vergleiche mit der davon abweichenden Situation in den frankophonen Nachbarländern (Westschweiz und Belgien) mit ihrer relativ langen, kontinuierlichen und – proportional zu ihrer geographischen Größenordnung – ausreichend breiten Institutionalisierung akademischer Pädagogik (vgl. PLANCHARD 1967, S. 155 ff.) verschärfen nur noch den Befund: offenkun-

20 Vgl. z. B. *ENCYCLOPÉDIE FRANCAISE*, vol. XV: *Instruction et Education*, 1939; *ENCYCLOPÉDIE GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION FRANCAISE*, 1952 ff.; *ENCYCLOPÉDIE PRATIQUE DE L'ÉDUCATION EN FRANCE*, 1960. In dem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewidmeten 3. Band des „*Traité des Sciences pédagogiques*“ (s. o. Anm. 11) behandeln DEBESSE und VEXLIARD als einzige französische Universitätsprofessoren programmatische Fragen einer „Erziehungsgeographie“ bzw. das Bildungssystem der UdSSR. Während für die sechs dem französischen Bildungssystem gewidmeten Beiträge mit einer Ausnahme Generalinspektoren verantwortlich zeichnen, sind alle sieben ausländischen Autoren Universitätsprofessoren bzw. -dozenten.

dig handelt es sich dabei nicht um ein für den frankophonen Sprach- und Kulturraum schlechthin repräsentatives, sondern um ein von gemeinsamen sprachlichen Kommunikationsgrundlagen nicht wesentlich beeinflusstes besonderes französisches Phänomen. Notorische Unterrepräsentation akademischer Pädagogik in Frankreich also – in unerwarteter Umkehrung der im Titel angesprochenen Leitfrage – als ein spezifisch „*französisches Syndrom*“?

Mit idiographischen Defizitzuschreibungen dieser Art, wie sie auch in die Chrestomathie von BÖHM/D'ARCAIS (1980, S. 8) Eingang fanden, ist jedoch weder analytische Erklärung noch theoretischer Gewinn verbunden. Als alternativer Zugang empfiehlt sich vielmehr auch hier eine Vergleichsstrategie, die es nicht bei bloßem Anschauen begrifflich-homologer Strukturen bewenden läßt, sondern zum theoriegeleiteten Aufsuchen funktionaler Zusammenhänge und Äquivalente fortschreitet (vgl. SCHRIEWER 1982 a, S. 211 ff.). Die von LUHMANN/SCHORR (1979) entwickelten evolutionstheoretisch-wissenssoziologischen Modellierungen, denen die bisherigen Erklärungsskizzen zu Zeitpunkt, Art und Ausmaß der Institutionalisierung französischer Erziehungswissenschaft ihre analytischen Kategorien verdanken, eröffnen mit ihrem Leitgedanken von der „Selbstreferenz“ sozialer Systeme die begrifflichen Perspektiven, um diesen Zugriff nochmals zu vertiefen und den ungeklärten Rest dessen, was als unbegriffenes „Syndrom“ sich darstellt, weiter aufzulösen. In der Konsequenz dieses Gedankens liegt es, wie Semantik generell, so auch die auffällige Karenz französischer Pädagogik nicht als beliebige Struktur, sondern als „Produkt und als Komponente des sozialen Systems selbst“ (ebd., S. 20) zu sehen. Die Frage nach den Eigenheiten der Semantik erweitert sich so zu einer nochmals tiefer ansetzenden Analyse des Systems.

Wie in den obigen Erklärungsskizzen mehrfach schon transparent wurde, zeichnete sich dieses französische Bildungssystem (zumindest bis in die jüngere Vergangenheit) durch in hohem Maße steuerungswirksame und habitusbildende Formen von Organisation, Tradition und Symbolik aus, die das Ausmaß expliziten Reflexionsbedarfs beträchtlich reduzierten. Institutionell auf Dauer gestellte Arrangements von *Organisation*, *Tradition* und *Symbolik* müssen mithin als für das französische Bildungssystem charakteristische funktionale Äquivalente zu theorieförmig ausgearbeiteter Semantik vermutet werden. Eben solche Äquivalenzrelationen hatte schon LORENZ VON STEIN mit seiner luziden Bemerkung im Blick, mit der er – gerade mit Bezug auf das jeweilige Bildungssystem – der alles regelnden „Gesetzgebung und Verordnung des Staates“ in Frankreich die „rechtsbildende Potenz“ deutscher Wissenschaft gegenüberstellte und nahezu emphatisch resümierte: „Unsere wahre *Gesetzgebung ist unsere pädagogische Literatur*“ (STEIN 1868, S. 41 ff. – Hervorhebung im Original). Dieser heuristisch fruchtbare Gedanke, der hier nicht mehr im einzelnen ausgeführt werden kann<sup>21</sup>, leitet nicht nur über zu weiteren Analysen der Feinstruktur pädagogischer Semantik in Frankreich; er erlaubt zugleich auch plausible Reinterpretationen solcher organisatorisch-institutioneller Besonderheiten des französischen Bildungssystems, die in bisheriger Literatur überwiegend nur theorielos-anekdotalisch darstellbar waren.

21 Entsprechende Untersuchungen entstehen im Rahmen eines Forschungsunternehmens zur Vergleichenden Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, das gegenwärtig in Kooperation mit TENORTH u.a. am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt a. M. vorbereitet wird.

Theoriegeleitet-vergleichend läßt sich dann auch der komplexe „Syndrom“-Charakter deutscher Pädagogik dekomponieren. Heuristisch fruchtbare Ansatzpunkte dazu waren für die wissenschaftsgeschichtlich-genetische Dimension im impliziten Vergleich bereits deutlich geworden (vgl. insbesondere TENORTH 1976 und Anm. 15)<sup>21</sup>; auf der Folie der französischen Konstellation lassen sich abschließend entsprechende Ansatzpunkte für die strukturelle Dimension kenntlich machen:

Was die französische Konstellation charakterisierte, waren die – tendenziell deckungsgleichen – Differenzierungen pädagogischer Wissensstrukturen, ihrer Systemreferenzen und ihrer sozialen Rollengrundlagen: die eindeutiger als in Deutschland gesehene und theoretisch-methodisch wie institutionell durchgehaltene Differenz also zwischen „wissenschaftlichen“ und „Reflexions“-Theorien, zwischen „Forschung“ und „Diskurs“, zwischen universitären „Erziehungswissenschaften“ nach dem Medien-Code des Wissenschaftssystems und „Pädagogik der Verwaltung“ als „Reflexion *im* Erziehungssystem“. Demgegenüber erhielt „Wissenschaftliche Pädagogik“ in Deutschland ihre spezifische theoretische Signatur gerade dadurch, daß sie zwar erklärtermaßen die „Theorie *des* Systems *im* System“ zu sein verlangte, daß sie dabei aber die Realität eben dieses Systems immer schon bildungsphilosophisch-kontrafaktisch zu *transzendieren* neigte, und daß sie gleichzeitig alles dies unter den Funktionsimperativen des *Wissenschaftssystems* zu realisieren beanspruchte. Von solcher – „sozialstrukturell bereits etablierte Systemdifferenzen“ überspringenden – „Inflationierung des Wissenschaftsbegriffs“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 8) wäre dann aber das Dilemma des nach *beiden Seiten* hin enttäuschungsreichen „Mittelwegs“ zwischen „Theoriebildung“ und „Praxisorientierung“ (TENORTH 1983) strukturell nicht ablösbar.

Hingegen blieben (bis auf weiteres) den französischen *Erziehungswissenschaften* mit ihrer sozialwissenschaftlich-szientifischen Basisorientierung die mit ebenso viel Kontinuität wie Dissens perpetuierten Metadebatten und epistemologischen Grundsatzkrisen erspart, die der deutschen Pädagogik aus ihrem hybriden theoretischen Sonderstatus erwuchsen. Daneben blieb die „Pädagogik der Verwaltung“ – schon über die institutionell separierten Rollengrundlagen ihres Reflexionspersonals – auf gegebene Schulwelten und auf realitätsnahes „Prozessieren von Problemen“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 327; analoge Festlegungen praktischer Reflexion schon bei DURKHEIM 1911/1973, S. 84) zentriert und in den Verlockungen thematischer Entgrenzung gerade durch ihre Einbindung in Verwaltung gebremst; zugleich bietet ihr wissenschaftsnächster Sektor, das STAATSWISSENSCHAFTLICHE INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (I.N.R.P.), mit konfliktreichen Auseinandersetzungen zwischen intellektueller Autonomisierung und administrativer Kontrolle, zwischen wissenschaftlichem Forschungsinstitut und ministeriellem Studienbüro, ein anschauliches Beispiel für die von zunehmender Verwissenschaftlichung der Reflexion ausgehenden Entgrenzungsbestrebungen. Die mit Kritik und Konfrontier-Konzepten auf alternative Schulwelten setzende *frei flottierende Reformreflexion* schließlich blieb in ihrer Dynamik freigesetzt, doch zu weitgehender Wirkungslosigkeit verurteilt und dabei von Ansprüchen falsch verstandener „Wissenschaftlichkeit“ entlastet zugunsten eines offen auch politisch argumentierenden „Diskurses“.

*Literatur*

- ALPHANDERY, H.: La pédagogie française contemporaine. In: Intern. Ztschr. f. Erz.wiss. 3 (1933/34), S. 56–64.
- AULARD, A.: Napoléon I<sup>er</sup> et le monopole universitaire. Paris: A. COLIN 1911.
- AVANZINI, G.: La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique. Paris: VRIN 1969.
- AVANZINI, G.: La Pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle. Toulouse: Privat 1975.
- AVANZINI, G.: Introduction aux sciences de l'éducation. Toulouse: Privat 1976.
- AVANZINI, G.: Le développement des sciences de l'éducation. In: G. MIALARET/J. VIAL (Eds.): Histoire mondiale de l'éducation. Tome 4: De 1945 à nos jours. Paris: P.U.F. 1981, S. 509–518.
- BAIN, A.: La Science de l'éducation. Traduction de l'anglais. Paris: Alcan 1879, <sup>10</sup>1903.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F./GÖSTEMEYER, K.-F.: Heydorns Bildungstheorie. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 73–92.
- BERGER, G. et al.: Ce que font les universités. In: L'Education, No. 286, 10. 6. 1976, S. 19–22.
- BLANCHER, A.: Philosophie et évolution du système français. In: DEBESSE/MIALARET: Traité ..., Tome 3, Paris: P.U.F. 1972, S. 39–70.
- BINET, A./TH. SIMON: Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. In: L'Année psychologique 11 (1905), S. 191–244.
- BLACKBOURN, D./G. ELEY: Mythen deutscher Geschichtsschreibung. Frankfurt/Berlin/Wien 1980.
- BLOCH, M.-A.: Philosophie de l'Education Nouvelle. Paris: P.U.F. <sup>2</sup>1968.
- BOHM, W./G. F. D'ARCAIS (Hrsg.): Die Pädagogik der frankophonen Länder. Stuttgart 1980.
- BOHM, W./J. SCHRIEWER (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975.
- BOUGLE, C.: Les sciences sociales en France. In: Ztschr. f. Soz.forschung 6 (1937), S. 400–404.
- BREAL, M.: Art. Allemagne. In: Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire. I<sup>re</sup> partie, t. 1, Paris: Hachette 1882, S. 51–53. (a)
- BREAL, M.: Excursions pédagogiques. Paris: Hachette 1882. (b)
- BUISSON, F.: Art. Laïcité. In: Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire. I<sup>re</sup> partie, t. 2, Paris: Hachette 1887, S. 1469–1474.
- BUISSON, F.: Leçon d'ouverture du cours de Science de l'éducation, faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896. In: Revue Internationale de l'Enseignement 16 (1896), t. 32, S. 481–503.
- BUISSON, F.: L'Ecole et la Nation en France. In: L'Année pédagogique 2 (1912), S. 1–16.
- BUREAU, P.: La crise morale des temps nouveaux. Paris: Bloud 1908.
- BUYSE, R.: L'expérimentation en pédagogie. Bruxelles: Lamertin 1935.
- BUYSE, R.: L'Organisation de l'expériment pédagogique. In: G. MIALARET (Ed.): L'Enseignement des mathématiques. Etudes de pédagogie expérimentale. Paris: P. U. F. 1964, S. 99–116.
- CASPARD, P.: L'Histoire de l'Ecole et la Recherche historique. In: CASPARD et al.: Cent ans d'école. Seyssel: Champ Vallon 1981, S. 7–13.
- CASPARD, P., et al.: La Presse d'Education et d'Enseignement. XVIII<sup>e</sup> siècle – 1940. Tome 1, Paris: I.N.R.P./C.N.R.S. 1981.
- C.D.S.H. (Centre de Documentation Sciences Humaines) /I.N.R.P.: Répertoire des Organismes français de recherche en Sciences de l'éducation. Paris: C.D.S.H./I.N.R.P. 1981.
- CELLERIER, L./L. DUGAS: Notre programme. In: L'Année pédagogique 1 (1911), S. V–VIII.
- CHARRIER, C./R. OZOUF: Pédagogie vécue. Paris: Nathan 1948.
- CLARK, T.N.: Prophets and Patrons. The French University and the Emergence of Social Sciences. Cambridge/Mass.: Harvard UP 1973.
- COMPAYRE, G.: Art. Pédagogie. In: La GRANDE ENCYCLOPÉDIE, vol. 26, Paris o. J. (ca. 1899), S. 211–220.
- COPELSTON, F. C.: Philosophies and Cultures. Oxford: Oxford UP 1980.
- CORMIER, D.: Philosophies et Sciences de l'Education. 2 vols., Bordeaux: Université Bordeaux II, Thèse d'Etat 1973.
- CROS, L. et al.: L'Ecole nouvelle témoigne. Paris: Colin-Bourrelle 1970.
- DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München <sup>2</sup>1972.
- DEBEAUVAIS, M.: Formations et statuts sans cloisons. In: L'Education, Nr. 267, 15. 1. 1976, S. 23–26.

- DEBESSE, M.: L'Enseignement des Sciences pédagogiques dans les Universités françaises. In: PLANCKE/ VERBIST 1954, S. 125–143.
- DEBESSE, M.: Défi aux Sciences de l'éducation? In: L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Tome 1. Paris: Epi 1976, S. 70–78.
- DEBESSE, M./G. MIALARET (Eds.): Traité des Sciences pédagogiques. 8 vols., Paris: P. U. F. 1969–1978.
- DELVOLVE, J.: La philosophie de l'éducation française. In: Intern. Ztschr.f.Erz.wiss. 1 (1931/32), S. 325–337.
- DE VROEDE, M.: Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914. In: 14. Beiheft der Z.f.Päd. (1977), S. 159–174.
- DIGEON, C.: La Crise allemande de la pensée française. 1870–1914. Paris: P.U.F. 1959.
- DOTTRENS, R./G. MIALARET: Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel. In: DEBESSE/MIALARET: Traité ..., Tome 1. Paris: P.U.F. 1969, S. 19–79.
- DUGAS, L.: Frankreich. In: Intern. Jahresberichte f.Erz.wiss. 2 (1924/25), Breslau 1928, S. 109–130.
- DUMESNIL, G.: La préparation pédagogique des professeurs en Allemagne. In: Revue Internationale de l'Enseignement 5 (1885), tome 9, S. 221–231.
- DURKHEIM, E.: Rôle des Universités dans l'éducation sociale du pays (1901). In: Revue française de sociologie 17 (1976), S. 181–189.
- DURKHEIM, E.: Nature et méthode de la pédagogie (1911). In: Education et sociologie. Paris: P.U.F. 1973. In (unzuverlässiger) dt. Übers.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972.
- DURKHEIM, E.: La Sociologie (1915). In: Textes, éd. V. KARADY, Tome 1, Paris: Minuit 1975, S. 109–118.
- DURKHEIM, E.: L'Evolution pédagogique en France. Introduction de M. HALBWACHS. Paris: P.U.F. 1938, 1969.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Neuausgabe Bd. 1, Frankfurt 1978.
- ESPINAS, A.: Les Origines de la technologie. Paris: Alcan 1897.
- ESPINAS, A.: Conférence de M. A. Espinas au Collège libre des Sciences sociales. In: Revue Internationale de l'Enseignement 21 (1901), tome 42, S. 552–553.
- FERRE, A.: Morale professionnelle de l'instituteur. Paris: S.U.D.E.L. 1949.
- FERRY, J.: Lettre adressée aux instituteurs, 17 novembre 1883. In: Discours et opinions de Jules Ferry, éd. P. ROBQUET. 7 vols., Paris: A. Colin 1893ff., tome IV, S. 260ff.
- FILLLOUX, J.-C.: Des sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation. In: Orientations, No. 37, janvier 1971, S. 5–23.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1966.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: Z.f.Päd. 22 (1976), S. 1–8.
- GEMINARD, L.: L'Enseignement éclaté. Tournai: Casterman 1973.
- La GRANDE ENCYCLOPEDIE. 31 vols., Paris o. J. (1885–1902).
- GROOTHOF, H.-H./M. STALLMANN (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin 1971.
- GRUSON, P.: L'Etat enseignant. Paris/La Haye/New York: E. H. E.S. S./Mouton 1978.
- GUYOT, Y., et al.: La recherche en éducation. Paris: E. S. F. 1974.
- HEARNDEN, A.: Education, Culture and Politics in West Germany. Oxford: Pergamon 1976.
- HERMINE, S.: Les Sciences de l'Education. Paris: Université de Paris V, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle 1978.
- HERREWEGHE, M.-L. VAN (Hrsg.): Actes du VII<sup>e</sup> Congrès Mondial de l'Association Internationale des Sciences de l'Education. Gent 1978. Darin in jeweils charakteristischer Ausfüllung des Rahmenthemas „Réalisation de la personnalité par l'éducation“:
- HERRMANN, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: LENZEN 1982, S. 60–77.
- HÖRNER, W.: L'évolution de la notion de culture dans la discussion pédagogique française. In: Paedagogica Historica 18 (1978), S. 342–355.
- HÖRNER, W.: Curriculumentwicklung in Frankreich. Weinheim/Basel 1979.
- HÖRNER, W./D. WATERKAMP (Hrsg.): Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich. Weinheim/Basel 1981.
- HUBERT, R.: Grundriß der allgemeinen Pädagogik. Meisenheim a. G. 1956.
- ISSAURAT, C.: La pédagogie. Son évolution et son histoire. Paris: Reinwald 1886.
- JUIF, P./F. DOVERO: Manuel Bibliographique des Sciences de l'Education. Paris: P.U.F. 1968.
- JUIF, P./F. DOVERO: Guide de l'Etudiant en Sciences pédagogiques. Paris: P.U.F. 1972.

- KARADY, V.: Das Studium der Geschichte der Erziehung und der Pädagogik in Frankreich. In: M. HEINEMANN (Hrsg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*. Stuttgart 1979, S. 61–83.
- KARADY, V.: *The Prehistory of Present-Day French Sociology (1917–1957)*. In: LEMERT, C.C. (Ed.): *French Sociology*. New York: Columbia UP 1981, S. 33–47.
- LANGEVIN, P./H. WALLON: *Le Plan LANGEVIN/WALLON de Réforme de l'Eseignement*. Paris: P.U.F. 1964.
- LANGWELLPOTT, C.: *Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR*. Düsseldorf 1973.
- LEGENDE, J.: Allocution. In: C.E.R.E. Q.: *L'Evolution des systèmes de travail dans l'Economie moderne*. Paris: C.N.R.S. 1981, S. 279–281.
- LEGRAND, L.: *L'Influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry*. Paris: Rivière 1961.
- LEGRAND, L.: *L'Ecole unique: à quelles conditions?* Paris: Scarabée/C.E.M.E.A. 1981.
- LENZEN, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft im Übergang. Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen*. (Jahrbücher für Erziehungswissenschaft. 4.) Stuttgart 1982.
- LEON, A.: *Les Sciences de l'Education dans les universités françaises*. In: *Bulletin de psychologie* 25 (1971/72), Nr. 295, S. 191–198.
- LEON, A.: *La formation des enseignants et les sciences de l'éducation*. In: G. GEORGES et al.: *La Formation des maîtres*. Paris: E.S.F. 1974, S. 87–110.
- LEON, A.: *L'Apport des Sciences de l'éducation à la formation des éducateurs*. In: DEBESSE/MIALARET: *Traité ... tome 7*, Paris: P.U.F. 1978, S. 407–430.
- LEVEQUE, R./F. BEST: *Pour une philosophie de l'éducation*. In: DEBESSE/MIALARET: *Traité ... tome 1*, Paris: P.U.F. 1969, S. 81–120.
- LUHMANN, N./K.-E. SCHORR: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979.
- MAJALUT, J.: *Comptes, mécomptes, décomptes. Au Service de la pédagogie: une institution (1940–1980)*. Tournai: Casterman 1980.
- MARION, H.: *Lettre à Henri Bérenger. De l'Ecole au régiment. Enquête sur l'éducation des adultes*. In: *Revue politique et littéraire* 32 (1895), 7. 9. 1895, S. 298–301.
- MARMOZ, L.: *La notion de sciences de l'éducation (France, 1967–1977)*. In: *Revue française de pédagogie*, No. 43, 1978, S. 104–113.
- MARMOZ, L.: *Note sur les études en sciences de l'éducation*. In: *Revue française de pédagogie*, No. 62, 1983, S. 105–107.
- MIALARET, G.: *Les Sciences de l'éducation*. Paris: P.U.F. 1976. (a)
- MIALARET, G.: *Exposé d'Introduction aux travaux du Congrès*. In: *L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Tome 1, Paris: Epi 1976, S. 22–29. (b)
- MIALARET, G.: *Introduction à la pédagogie*. Paris: P.U.F. 1977.
- MIALARET, G.: *Action pédagogique. Méthodes éducatives et développement de la personnalité*. In: HERREWEGHE, M.-L. VAN 1978, S. 83–106.
- MIALARET, G.: *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: P.U.F. 1979.
- MOLLENHAUER, K.: *Erziehung und Emanzipation*. München 1970.
- Les Mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*. Paris: E.S.F. 1972.
- MÜLLER, S.-F./H.-E. TENORTH: *Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft*. In: *Z.f.Päd.* 25 (1979), S. 853–881.
- NISBET, R.A.: *The French Revolution and the Rise of Sociology in France*. In: E.A. TIRYAKIAN (Ed.): *The Phenomenon of Sociology*. New York: Meredith 1971, S. 27–36.
- OELKERS, J.: *Die analytische Erziehungsphilosophie: eine Erfolgsgeschichte*. In: *Z.f.Päd.* 28 (1982), S. 441–464.
- PARIAS, L.-H. (sous la dir. de): *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. 4 vols., Paris: Nouvelle Librairie de France 1981.
- PECAUT, F.: *L'Education publique et la vie nationale*. Paris: Hachette 1897.
- PETZELT, A.: *Bericht über Deutschland*. In: PLANCKE/VERBIST 1954, S. 157–169.
- PINELL, P.: *L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XX<sup>e</sup> siècle*. In: *Cahiers internationaux de sociologie* 24 (1977), S. 341–362.
- PLANCHARD, E.: *La recherche en pédagogie*. Louvain/Paris: Nauwelaerts 1967.
- PLANCKE, R.L./R. VERBIST (Eds.): *Premier Congrès International de l'Enseignement Universitaire des Sciences Pédagogiques (Gand 1953)*. *Compte rendu et Rapports*. Gand 1954.

- REBOUL, O.: *La Philosophie de l'éducation*. Paris: P.U.F. <sup>2</sup>1976.
- SCHUEERL, H.: Probleme einer systematischen Pädagogik. In: *Pädagogik als Wissenschaft*. (Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 4) Berlin 1975, S. 13–88.
- SCHUEERL, H.: Probleme der „Selbstverwirklichung“ in der pädagogischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. In: HERREWEGHE, M.-L. VAN 1978, S. 175–197.
- SCHORR, K.-E.: Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem. In: *Z.f.Päd.* 25 (1979), S. 883–891.
- SCHRIEWER, J.: „Rückführung der Bildung zu sich selbst“. Zur Humboldt-Rezeption in neueren bildungstheoretischen Ansätzen. In: *Vierteljahresschrift f. wiss. Päd.* 51 (1975), S. 237–259.
- SCHRIEWER, J.: „Erziehung“ und „Kultur“. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: W. BRINKMANN/K. RENNER (Hrsg.): *Die Pädagogik und ihre Bereiche*. Paderborn 1982, S. 185–236. (a)
- SCHRIEWER, J.: Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 9,1. Stuttgart 1982, S. 250–285. (b)
- SCHRIEWER, J.: Zwischen Erziehungsfunktion und Qualifizierungsleistung: Genese und Implikationen vollzeitschulischer Berufsausbildung in Frankreich. In: D. K. MÜLLER/F. RINGER/B. SIMON (Eds.): *Structural Change and Social Reproduction in European Education 1870–1920*. Voraussichtl. Cambridge UP 1983. (a)
- SCHRIEWER, J.: Geschichte des Hochschulwesens: Frankreich. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 10, Stuttgart 1983. (b)
- SCHRIEWER, J.: Ein Repertorium pädagogischer Semantik in Frankreich. In: *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte* 10 (1982), München/Zürich 1983 (im Druck). (c)
- SCHWENK, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. Mit einer Dokumentation. In: *Wissenschaft im Reformprozeß. Aufklärung oder Alibi?* (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Bd. 2.) Stuttgart 1977, S. 103–157.
- SPRANGER, E.: Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In: DERS.: *Erziehung und Kultur*. Leipzig <sup>3</sup>1925, S. 138–158.
- STEIN, L. VON: *Die Verwaltungslehre. Fünfter Theil: Die innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen. Erster Theil. Das Elementar- und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern*. Stuttgart 1868.
- TABACHNIK, R.B./POPKIEWITZ, T.S./SZEKELY, B.B. (Eds.): *Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research*. New York: Praeger 1981.
- TENBRUCK, F.H.: Deutsche Soziologie im internationalen Kontext. In: G. LÜSCHEN (Hrsg.): *Deutsche Soziologie seit 1945. (Sonderheft 21 der KZfSS.)* Opladen 1979, S. 71–107.
- TENBRUCK, F.H.: Emile Durkheim oder die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie. In: *Ztschr.f.Soz.* 10 (1981), S. 333–350.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte und Traditionalisierung. Zur Wissenschaftsgeschichte der Historiographie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 29 (1976), S. 494–508.
- TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: *Z.f.Päd.* 29 (1983), S. 347–358 (in diesem Heft).
- TRYAKIAN, E.A.: Introduction to the Sociology of Sociology. In: DERS. (Ed.): *The Phenomenon of Sociology*. New York: Meredith 1971, S. 1–15.
- TORAILLE, R.: Les écoles normales et leur avenir. In: G. GEORGES et al.: *La Formation des maîtres*. Paris: E.S.F. 1974, S. 111–138.
- VAN QUANG, J.-P.: *Sciences et Technologie de l'Education*. Tournai: Casterman 1974.
- VIAL, J.: *La Pédagogie au ras du sol*. Paris: E.S.F. 1973.
- WEILL, G.: *Histoire de l'idée laïque en France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Alcan 1925.
- ZYMEK, B.: *Das Ausland als Argument*. Ratingen 1975.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. J. Schriewer, Moselstraße 30a, 6393 Wehrheim/Ts.